

## **A Literatura Infantojuvenil na aula de Espanhol**

**Ana Rita Martins Ferreira Duarte**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português  
e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º ciclo do Ensino Básico  
e no Ensino Secundário**

**Abril 2014**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização Português /Espanhol  
realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Fernanda de Abreu e da  
Mestre Neus Lagunas.

*Para ti, pai...*

## **AGRADECIMENTOS**

A construção desta “passarola voadora” foi fruto de um trabalho árduo, ancorado em esforços e incentivos, mas sobretudo de uma vontade de crescer, de melhorar e de aprender, com humildade, responsabilidade e determinação, na certeza de que sou peregrina num longo “caminho que se faz caminhando”.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha profunda gratidão para com a minha mãe e a minha irmã pelo seu apoio incondicional e pelo seu “saber de experiência feito”, principalmente nos momentos de intempérie e de desalento.

Dirijo uma palavra de extremo apreço à Doutora Neus Lagunas pela disponibilidade, paciência e amizade e à Professora Doutora Maria Fernanda de Abreu pelo seu saber inspirador, pela compreensão, ajuda e rigor. Em conjunto, ditaram as coordenadas para que eu me mantivesse no caminho certo.

Não posso deixar de manifestar uma palavra de reconhecimento à Administração e Direção Pedagógica do Colégio Dinis de Melo, onde leciono, que permitiram que este projeto pessoal e profissional chegasse a bom porto.

Um sentido obrigada aos amigos mais próximos que estiveram sempre presentes, que embarcaram comigo nesta viagem, que me incentivaram e que me reanimaram nos momentos de menor fôlego.

Por fim, dedico este trabalho ao meu pai Joaquim, que estará sempre comigo e que, certamente, onde quer que esteja, se orgulhará de todo este meu percurso.

## A Literatura Infantojuvenil na aula de Espanhol

### RESUMO

Os textos literários infantis e juvenis, através do seu potencial didático, desbloqueiam o imaginário, transformando criativamente o universo quotidiano do aluno numa dinâmica mágica e enriquecedora. É nesta dialética entre a vida real e a ficção que se constrói a literatura infantojuvenil. Os aspetos transfiguradores entre o mundo real e o imaginário constituem instrumentos direccionados para a formação linguístico-comunicativa e de competências gerais e transversais como o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser e saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*) do discente, valorizando-se, assim, a riqueza expressiva da língua.

O presente trabalho pretende apelar a uma reflexão sobre a utilização dos textos literários infantojuvenis na aula de Espanhol. Este estudo permite repensar o papel do aluno contemporâneo ao focar-se o carácter didático e lúdico da literatura, contribuindo, deste modo, para o seu crescimento e desenvolvimento emocional, psicológico e intelectual. O recurso à literatura facultava-lhe um contacto direto e autêntico com a língua-meta, em contextos significativos, fomentando uma aprendizagem plural. Confere-lhe, ainda, uma consciência linguística, estilística e cultural que lhe permite ver-se criticamente através do olhar do “outro”. Em suma, neste relatório, o texto literário surge como um trampolim para a aquisição real da língua e de toda a construção cultural que lhe é inerente.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura infantojuvenil espanhola; formação linguístico-comunicativa; língua-meta; consciência linguística, estilística e cultural.

## **The Infant-juvenile Literature in Spanish classes**

### **ABSTRACT**

The infant-juvenile literary texts, by means of their didactic potential, unlock the imagery, eliminate stereotyped structures, transforming creatively the daily universe of the student in a magical and enriching dynamic. It is in this dialectic between real life and fiction that infant-juvenile literature is born. The transfiguring aspects between reality and imagination may constitute directed instruments for the language and communication training of the student and his general and cross-cutting competence such as knowledge/knowing that, skills/knowing how, attitudes and values and the ability to learn, thus underlining the expressive richness of the language.

This study aims to call for a reflection about the utilization of infant-juvenile texts in Spanish classes. This work allows us to rethink the role of nowadays students by focusing the didactic and playful natures of literature, thereby contributing to their emotional growth and development, as well as psychological and intellectual skills. Through literature, a direct and authentic contact with target language takes place, in significant contexts, fostering plural learning. There is also a linguistic, stylistic and cultural awareness which allows the students to see themselves through others' eyes. To sum up, in this report the literary text arises as a springboard to the communicative practice of the language and to its inherent cultural construction.

**KEYWORDS:** Spanish infant-juvenile literature; language and communication training; target language; linguistic stylistic and cultural awareness.

## ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: A literatura infantojuvenil</b>	
I. 1. A Escola .....	4
I. 2. As aulas observadas .....	5
I. 3. A literatura infantojuvenil: uma minoria dentro da literatura?.....	6
<b>Capítulo II: O binómio ler e compreender</b>	
II. 1. Reflexões sobre o uso da literatura na aula de LE/L2. ....	15
II. 2. A importância da compreensão leitora .....	18
<b>Capítulo III: Materiais de apoio à prática docente</b>	
III. 1. Os manuais certificados de Espanhol .....	23
III. 2. Os Planos Nacionais de Leitura .....	28
<b>Conclusão.....</b>	<b>35</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>39</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>45</b>

## INTRODUÇÃO

*La pasión de Bastián Baltasar Blux eran los libros.  
Quién no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro,  
con las orejas ardiéndole y el pelo caído por la cara, leyendo y leyendo,  
olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre  
o se estaba quedando helado...*

**(ENDE, 1982: 12-13)**

Partindo da ideia de Saramago de que “nenhuma viagem é definitiva”<sup>1</sup>, o presente relatório tem como principal objetivo promover a reflexão e aclarar algumas noções sobre a literatura infantojuvenil na aula de Espanhol. O público-alvo é composto por falantes não nativos, que contactam, pela primeira vez, em contexto escolar, com a língua espanhola enquanto língua estrangeira / língua segunda (LE/L2). Deste modo, este trabalho acaba também por se reportar, inevitavelmente, ao exercício docente da minha Prática Supervisionada ou P.E.S., que teve lugar no Colégio Dinis de Melo, em Amor, Leiria, no ano letivo de 2012/2013, sob a orientação do Doutor Armando Aguilar de León.

Como proferiu Vergílio Ferreira, por ocasião da entrega do Prémio Europália da Comunidade Europeia, em Bruxelas, em 1991, “uma língua é um lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir”<sup>2</sup>. Ora, o potencial formativo da literatura infantojuvenil sempre me suscitou alguma “inquietação”, mas esta certeza só foi efetivamente diagnosticada no último ano da licenciatura, aquando da frequência do Seminário de Espanhol, ministrado pela Professora Doutora Maria Fernanda de Abreu. Nessa altura, tive o privilégio de desenvolver um trabalho subordinado à presença de D. Quixote na Literatura Infantil. A partir desse momento, esse “desassossego” foi ganhando uma força maior e foi adquirindo contornos mais definidos e mais objetivos. Essa “inquietação” impeliu-me a querer saber mais sobre a forma como os livros infantis / juvenis se podem apresentar como ferramentas didáticas, levando-me a querer deslindar os pontos comuns entre as características deste tipo de literatura e a consequente formação de leitores literários, no contexto de

---

<sup>1</sup> Ver brochura do roteiro cultural *Saramago vs Castelo Rodrigo*.

<sup>2</sup> In jornal *Sol* (1 de agosto de 2011).



sala de aula. É aí que o professor pode marcar a diferença, delineando um compromisso com a leitura.

Tratando-se de material autêntico e motivador, é inegável que constitui um método eficaz na expansão vocabular, no aperfeiçoamento de destrezas, no reforço da competência intercultural do aluno, na ampliação da sua consciência linguística e no fomento da sua aprendizagem cooperativa. Através dos seus valores estéticos e culturais, a literatura funciona como *input* para a aprendizagem, num contacto direto com a língua-meta.

A literatura infantojuvenil espanhola constitui um inventário de materiais extraordinários para o ensino do Espanhol como língua estrangeira, dado que “una obra literária puede constituir un modelo de lengua, servir como contexto de uso, y, al mismo tiempo, ser fuente de información o elemento motivador para el aprendizaje y la lectura” (Acquaroni Muñoz, 2007: 15). Consequentemente, a presença de textos literários autênticos na aula de E/LE sobressai como uma mais-valia irrefutável. Com efeito, proponho-me a refletir, numa primeira parte, de natureza mais teórica, sobre o posicionamento atual da literatura infantojuvenil, no âmbito da literatura, a pertinência do uso do texto literário em contexto escolar, em particular, com estudantes de um nível A2/B1, e a importância da compreensão leitora, que influi decisivamente na nossa capacidade de ler em diferentes situações e com objetivos distintos.

A segunda parte, de cariz mais prático, cingir-se-á às valências do texto infantojuvenil, tendo em conta os Manuais Certificados, o Programa de Espanhol, as Metas Curriculares e os Planos Nacionais de Leitura. Em concreto, o presente relatório apresenta diversas perspetivas que possam ajudar na análise que serve de pilar à jornada de estudo que aqui se explana.

Espero que esta “pequena caminhada” contribua, de forma profícua, para um melhor conhecimento da literatura infantojuvenil na sociedade atual, nomeadamente na aplicação da língua espanhola no contexto escolar português, e nos mostre de que forma os textos, em correlação com as exigências leitoras, podem ser um ponto de partida para futuras ações educativas francamente significativas. Em suma, este trabalho espelha um esforço de reflexão e de análise. A abordagem que se pretende

concretizar no presente trabalho permite averiguar, numa perspetiva concisa, a vitalidade do texto literário infantojuvenil na aula de Espanhol, enquanto língua estrangeira, abrindo assim, caminho à fruição pedagógica da leitura.

## 1. A Escola

A Prática de Estágio Supervisionada (PES) realizou-se no Colégio Dinis de Melo, em Amor, uma das freguesias do concelho de Leiria. O Colégio Dinis De Melo é um estabelecimento de ensino particular, gratuito, com autorização definitiva de funcionamento, dotado de Autonomia Pedagógica, tendo estabelecido com o Ministério da Educação um contrato de associação. Possui ainda a certificação do Sistema de Gestão de Qualidade (SGQ).

As linhas orientadoras da instituição são “Ensinar a Ser, a Saber e a Fazer em Consciência, em Liberdade e em Responsabilidade”. A escola pretende formar integralmente os seus alunos, elegendo como prioridade primeira a formação do carácter. Igualmente importante é o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem que conduzirá ao saber fazer e à integração do aluno na sociedade e na vida ativa.

No ano letivo transato, o ensino ministrado foi do 5º ao 12º ano, tendo abrangido um total de 700 alunos, 55 professores e 12 funcionários. No ensino secundário, esteve em vigor o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e o Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão (equivalente ao 12º ano) e os Cursos de Educação e Formação - Jovens, de Instalação e Reparação de Computadores e Práticas Administrativas (equivalência ao 9º ano).

Em 2012/2013, o departamento de Espanhol / Francês era constituído por 7 professoras, estando duas a lecionar Espanhol (eu e a respetiva coordenadora do departamento) e as restantes a disciplina de Francês.

No que concerne às atividades levadas a cabo, importa salientar a comemoração do “Día de la Hispanidad” (a 12 de outubro), o contributo na viagem a Santiago de Compostela (no final do mês de outubro), em parceria com outros departamentos da escola, a colaboração na “XX Feira do Livro” (no final do mês de novembro) e a participação na viagem a Madrid (no mês de abril, aquando das férias da Páscoa).

## **2. As aulas observadas**

Quanto à Prática de Ensino Supervisionada, de acordo com a calendarização efetuada, foram programadas duas aulas observadas no terceiro período numa turma de 7º ano (7ºA), composta por trinta alunos. De salientar que nesta turma estavam integrados cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais. Note-se que a supervisão decorreu durante o segundo semestre do ano letivo 2012/2013, sob a orientação do Doutor Armando Aguilar de León. Deste modo, numa dinâmica contínua e de partilha, procedeu-se à realização de trabalhos, à elaboração de unidades didáticas, de reflexões, de planificações, de planos de aula, à apresentação de propostas para novas metodologias de trabalho. As duas aulas observadas tiveram lugar nos dias 19 de abril e 7 de junho de 2013. Os anexos apresentados cingem-se a um dos trabalhos desenvolvidos numa dessas aulas em questão, cuja essência está gizada na temática exposta neste relatório.

### **3. A literatura infantojuvenil: uma minoria dentro da literatura?**

O que é a literatura infantojuvenil? Será legítima a fronteira entre literatura para adultos e literatura para crianças e jovens? Será que, para muitos, o conceito de literatura infantojuvenil é um conceito bastardo? Terá este tipo de literatura uma validade essencialmente psicopedagógica? Esta realidade literária visa privilegiar as criações adaptadas aos interesses e conhecimentos dos mais novos? Ou apenas se limita a ser um produto comercial, um fenómeno económico, resultado de uma hábil estratégia de marketing?

O primeiro grande embate que se sofre quando se trabalha com o conceito “literatura infantojuvenil” advém da dificuldade em defini-lo. Além disso, durante muito tempo, enquanto fenómeno literário, nunca lhe foi conferida uma importância significativa no mundo académico. Essa mudança só se materializou, segundo Teresa Colomer (2010: 5), “a partir del siglo XVIII cuando la sociedad empezó a construir el concepto de infancia como un estadio diferenciado de la vida adulta, una etapa con intereses y necesidades educativas específicas, dotadas de una importancia decisiva en la vida posterior de los individuos. Y sólo en las sociedades postindustriales de la segunda mitad del siglo XX esa construcción conceptual se ha extendido al período adolescente”. Na verdade, com o tempo, foi conferido à literatura infantojuvenil um protagonismo outrora inexistente, e agora, a criança “ha conseguido un mundo autónomo, su mundo, y ha dejado de ser mera esperanza de hombre adulto” (López Tamés, 1990: 13).

Há inúmeras publicações com o rótulo de “literatura infantil” ou “literatura juvenil” dirigidas a um “viveiro” de leitores que estão integrados num complexo sistema de confluências. O carácter fragmentário e autodidata leva, muitas vezes, a limitar a literatura infantojuvenil aos contos, ignorando valores tão substanciais como os da poesia ou os do teatro. A literatura é uma arte da linguagem oral e escrita (Cervera, 2003: 38) e mais do que isso “la literatura (oral o escrita) es uno de los patrimonios culturales que más contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística” (Acquaroni Muñoz, 2007: 15).

É importante realçar que a literatura infantojuvenil constitui um campo de estudo, no qual se têm registado avanços significativos, contudo é algo que nem sempre contou com a tradição crítica da literatura dirigida aos alunos. Note-se que, numa perspetiva diacrónica, críticos e teóricos têm procurado esclarecer que a literatura infantojuvenil (LIJ) remete para um público específico e fidelizado. Neste contexto é pertinente clarificar que, segundo Manuel Cifo González (2010: 2), da Universidade de Murcia, se pode considerar, tendo em conta a área da Psicologia, que a infância se demarcaria até aos seis anos. O período compreendido entre o nascimento e os três anos corresponderia a uma “primeira infância” e dos quatro aos seis seria uma “segunda infância”. A “terceira infância situar-se-ia entre os sete e os doze anos”. Alguns especialistas norte-americanos consideram que a infância chegaria até aos princípios da adolescência, localizando esta entre os treze e os dezoito anos.

É óbvio que o conceito de literatura infantojuvenil não se pode resolver de forma impressionista, já que se trata de um domínio culturalmente relevante. A tradição académica empenha-se em organizar a Didática da Literatura como algo que pouco tem a ver com a literatura infantojuvenil. Deste modo, verifica-se que ela aparece, muitas vezes, subordinada à Didática da Língua. A literatura infantojuvenil é como *O Pássaro da Alma* (Snunit, 2009) tem várias gavetas. Uma para a alegria, outra para a amizade da paciência ou simplesmente a do desassossego... Guarda um lugar para mitos e lendas, para a poesia e para o ato solitário que é escrever<sup>3</sup>. Daí a sua utilização na escola, pois é a expressão máxima do que se pode encontrar numa língua.

Na opinião de María del Mar Carrasco Rodríguez (2005: 8), esta relação entre o leitor e a obra é mais complexa no âmbito da literatura infantojuvenil, visto que se trata de uma realidade tripartida, em que uma das partes assume uma posição dominante. O adulto é, por isso, o destinatário extraoficial que, na verdade, desempenha um papel de mediador entre o leitor e o texto. Deste modo, o processo comunicativo acaba por ser mais complexo do que se considerássemos uma relação inequívoca entre escritor e leitor. Ora é esta pluralidade de situações em que o adulto mediador se converte em leitor que tem preocupado a crítica literária nas últimas décadas.

---

<sup>3</sup> Ver “El presente de la LIJ Iberoamericana”. In Segunda Jornada do Congresso Académico

Segundo María Cecilia Silva-Díaz Ortega (2005: 1-2), sobretudo a literatura, nas duas últimas décadas, na maioria das sociedades ocidentais, sofreu uma mudança profunda. As mudanças ocorreram ao nível literário, através da produção de novas obras, com novos conteúdos e novas técnicas discursivas, ao nível das funções, com o recurso a materiais audiovisuais e ao nível do estatuto alcançado, pois aquele que antes era considerado como um sistema literário periférico, agora ganha um maior dinamismo, sendo legitimado e reconhecido.

Numa perspetiva de *zoom*, a produção literária, destinada aos mais novos, deve ser estudada em várias perspetivas que, em alguns momentos, são complementares: a perspetiva literária (como um conjunto de textos suscetíveis de análise), a perspetiva histórica (tendo em conta a sucessão de autores e de obras), a perspetiva educativa (como um conjunto de textos que transmitem valores e conhecimentos) e, principalmente, a perspetiva didática (como parte da educação literária). Neste âmbito, é pertinente direcionar o nosso olhar para o que são as características da produção literária infantojuvenil e as influências sociais e culturais verificadas nesse sistema literário. Esta visão ampla permite constatar a inserção deste tipo de literatura num determinado sistema cultural. É visto como uma prática discursiva de natureza estética, uma vez que ocorre uma complementaridade entre a atividade textual artística e aquilo que é um discurso literário.

A literatura infantojuvenil define-se em função da receção e da interpretação do leitor que prevalecem sobre a intenção do escritor ou do próprio texto, logo são as crianças e os jovens a ter uma última palavra. Ela ocupa um lugar num sistema estratificado, determinado por condicionantes de cariz socioliterário. Portanto, sendo parte integrante da vida cultural de uma sociedade, tem que ser estudada. É esta conceção da literatura infantojuvenil enquanto fenómeno cultural, inscrito numa amplitude de acontecimentos sociais, que serve de motor para uma parte deste trabalho. O perfil do leitor está em conformidade com a dinâmica do contexto sociocultural em que está integrado. É relevante destacar que a literatura na adolescência tem uma função diferente da que tem na infância ou na idade adulta. É curioso pensarmos nas palavras de Pennac que afirma que “los jóvenes no se acercan a nuestros tesoros culturales, a la cueva de la fantasía y de la creatividad, tal vez porque

nos hemos convertido en descreídos profesionales que han perdido la esperanza en novedades que les diviertan”.<sup>4</sup>

No contexto escolar, o tratamento dado aos textos literários de carácter infantil e juvenil pretende manter o valor de literatura de transição e ser uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, como se pode verificar nas palavras de Jaime García Padrino, da Universidade Complutense de Madrid:

Así, tal carácter de eslabón entre la literatura infantil y la literatura general ha ampliado su campo y marco cronológico, considerándose por tanto como específico del fenómeno cuya existencia planteamos en el presente artículo, es decir, de esas creaciones a las que hoy se etiquetan como literatura juvenil, una de cuyas funciones sería así facilitar un más completo y fácil desarrollo de hábitos lectores y gustos literarios de carácter adulto (CERRILLO, 2000: 23).

Teresa Colomer considerou, outrora, que "Hoy mucha gente no considera a los libros infantiles como verdadera literatura, sino entretenimiento y material didático." (Colomer, 2006), realçando assim a dicotomia existente entre Literatura e Didática. Na sua opinião, o interesse pela difusão dos livros, sobretudo infantis, nasceu nas bibliotecas e estendeu-se até à escola, quando esta começou a preocupar-se com a criação de hábitos de leitura. Os desafios foram, então, que as crianças lessem mais, conferindo à literatura uma abordagem muito utilitária, relativamente à dimensão socializadora dos valores que se desejava promover (atitudes ecologistas, tolerantes, pacifistas, etc.). Quando se começou a escrever livros para as crianças, também foi a dimensão moralizante, o objetivo didático que primou e a linha escolar seguiu esse fio condutor. Na verdade, esta finalidade pedagógica, aliada a uma vertente lúdica e estética, vai ao encontro daquilo que eu penso que seja exequível numa sala de aula. A preocupação em relação a esses livros como formadores das competências literárias é recente e a sua análise enquanto produtos artísticos e a sua contribuição para a educação literária são temas ainda minoritários no universo escolar. Havia, ainda, muita gente que não os considera “verdadeira literatura”, mas sim puro entretenimento e material didático. Isso é verificável na bibliografia existente, visto

---

<sup>4</sup> Citado em *¿Existe la Literatura Juvenil?* - ensayo revisado, 2004, a partir de una Conferencia para Santillana, 1991, de Lola González Gil.



que os livros que se apoiavam na teoria literária e que ajudavam os professores a planificar a sua prática docente não eram assim tantos quanto se desejaria.

Atualmente, a escola ainda está a aprender a gerir o ensino da literatura que, antigamente, já foi um dos seus pilares essenciais: para a educação linguística, para a educação cívica de uma consciência nacional, para a educação humanista das elites sociais, etc. Os programas educativos refletem esse desconcerto e os professores vivem sob a tensão do cumprimento dos ditos programas, executando, em simultâneo, uma diversidade de tarefas: ensinar a interpretar, promover hábitos culturais e de leitura... Em vez de uma articulação eficaz e consistente, a escola vai, muitas vezes, sobrepondo estes objetivos, sedimentando-os desequilibradamente.

Os editores de literatura infantojuvenil têm procurado organizar o seu próprio repertório. Hoje há, gradualmente, mais livros e melhor editados. Prenuncia-se uma nova mentalidade que faz com que tenhamos um novo perfil de criança, jovem ou adolescente que vem no seguimento daquilo que, depois da Segunda Guerra Mundial, se começou a fazer na Europa, nomeadamente apreciar o manifesto de tendências, correntes, estilos, técnicas e argumentos inerentes à literatura contemporânea.

Face ao exposto, ao enunciar-se algumas características da atual produção (considerando atual a que corresponde à segunda metade do século XX e inícios do século XXI), é de notar o campo de investigação que se foi abrindo em torno de todas estas questões referente à literatura infantojuvenil. Por conseguinte, tem havido um esforço coletivo por parte de autores, críticos, pais, professores, bibliotecários e livreiros em adotar uma nova perspetiva em relação aos leitores, associados a uma literatura caracterizada pela ambiguidade relativamente às idades de referência. É por isso deduzível que a literatura infantojuvenil, a partir da segunda metade do século XX, se tenha tornado mais pluriforme e digna de voz ativa. Temos, então, por fim, que afirmar que a literatura infantojuvenil, por ser um conjunto de obras de arte que têm como matéria-prima fundamental a língua oral e escrita, de essência estética favorável às estruturas linguísticas, literárias, psicológicas, socioculturais e que procuram responder às solicitações dos centros de interesse e à livre escolha dos seus destinatários, se assume como uma literatura especificamente adequada à infância e à

juventude, com a vantagem de que “en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya está en ellas” (Mendoza Fillola, 2008: 7).

Em consequência, é urgente superar as barreiras interpostas entre a leitura recreativa e a leitura escolar. É imperativo combater esta dualidade, a artificialidade e a ainda escassa eficácia dos livros que servem apenas para aprender a ler ou classificados, com pouco rigor, consoante as idades, por vezes com conteúdos alheios à experiência leitora e cúmplices das leis do mercado. De acordo com Martín Peris (2000: 101-129), ao estudar-se o uso da literatura nos manuais de ELE, ao abordar os conteúdos, a relação mais frequente entre o texto literário e a unidade didática é a temática e o modelo nociofuncional, em detrimento da exploração gramatical e da aprendizagem lexical.

Hoje, é um género com contornos próprios. O livro infantil e juvenil é um dos subsectores mais consolidados e um dos principais motores do setor editorial espanhol. É centro de atenção em diversos fóruns, feiras, encontros e é núcleo de iniciativas de larga tradição como o *Congreso Internacional de IBBY*, que celebrará a sua próxima edição em setembro de 2014, na Cidade do México. A capital britânica sucede assim a Santiago de Compostela, onde decorreu em setembro de 2010 o *32º Congreso Internacional de IBBY: La fuerza de las minorías*, convocado pela Organización Española para el Libro Infantil (OEPLI), o Consejo General del Libro, o Consell Català del Llibre per a Infants i Joves, GALIX e Galtzagorri Elkartea, com a colaboração do Ministerio de Cultura.

Também é de sublinhar a continuidade de outras iniciativas mais recentes como o *Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil* (CILELIJ) que, organizado pela Fundación SM, teve lugar em Bogotá, de 25 de fevereiro a 3 de março de 2013, seguindo os passos de Santiago do Chile, em 2010; ou jornadas complementares centradas numa outra atividade fundamental para a literatura infantojuvenil que é a ilustração, vejamos o caso do *Encuentro Internacional de Ilustradores IlustraTour Valladolid*, que de 1 a 12 de julho de 2013 comemorou o seu *VI Festival Internacional de Ilustración y Libros Ilustrados*.

A banda desenhada é outra atividade literária e editorial em franca expansão, com uma relação muito próxima com os livros infantis e juvenis, como se pode verificar pelo *Salón Internacional del Cómic de Barcelona*, que este ano celebrou a sua trigésima primeira edição, tendo decorrido de 11 a 14 de abril. Na verdade, foi necessário muito tempo e um esforço determinante para situar a literatura infantojuvenil no lugar que lhe é devido, manifestando-se, todos os anos, de forma especial a 2 de abril, com o *Dia Internacional do Livro Infantil*.

Guerrero e Belmonte (2010: 17) sublinham a ideia de que a motivação é a única capacidade que pode acionar o interesse pela leitura. Para isso, numa estratégia que se centre na motivação e no interesse do discente, o professor tem que conhecer os gostos dos seus alunos, pois a uns pode interessar poemas de amor, a outros a banda desenhada, a literatura de aventuras, os microrrelatos, etc.

Para exemplificar o conceito de motivação para a leitura, analisemos, sucintamente, o que se passa com o fenómeno *Harry Potter*, de J. K. Rowling, na produção literária ocidental. É pertinente refletirmos sobre a sua imponente, tendo em conta os milhares de exemplares vendidos, numa altura dita de manifesta crise de leitura. Talvez a sua causa não seja só proveniente da sedução tecnológica, mas também seja resultante de uma metamorfose e de uma reorganização que perpassam o mundo da escrita e, conseqüentemente, a transformação do ato de ler.

No critério de Margarita Casanueva Hernández (2007: 7-14), *Harry Potter*, mais do que um modelo da atual narrativa fantástica infanto-juvenil, é também considerado o estereótipo de maior êxito de um determinado tratamento de fantasia, aquele, que segundo a crítica, é determinante para o ressurgir da literatura infantil e que a corrente do realismo mágico se encarregou de potenciar por reunir os ingredientes necessários: a adaptação do maravilhoso do conto popular a uma fantasia que se coaduna com a realidade social do momento, juntamente com a introdução do elemento lúdico, através do humor absurdo e desmistificador. Não há dúvida que os livros de *Harry Potter* (e as suas adaptações cinematográficas) têm conseguido dois objetivos primordiais no mundo atual – “hacer que el niño viaje más allá de su imaginación, proporcionándole una amplia visión del mundo, e inculcar en él el gusto por la lectura.”.

Segundo Gemma Lluch (2006), a atual narrativa juvenil funciona como um lugar de refluxo e de fusão das características canónicas, comerciais, televisivas, cinematográficas ou cibernéticas, situando-a num lugar privilegiado no corrente sistema literário:

Pongamos tres ejemplos de autores o narraciones dirigidos a públicos diferentes y de grados de canonicidad diversos. Primero, la obra de *Harry Potter* es un ejemplo claro de cómo el éxito de una narración en la que no se había puesto demasiada atención, provoca la rápida reacción de los productores: el éxito conseguido por el libro ha generado películas, libros que explican los libros (diccionarios, tratados sobre el mundo posible que proponen o sobre los enigmas que encierran) y clones. Lo mismo ocurre con el segundo ejemplo, el éxito conseguido por *El código da Vinci* ha generado también una película, libros que explican los enigmas o contextualizan los hechos, documentales televisivos, etc. Y un tercer ejemplo: *El Quijote*. El 2005 se declara el año de *El Quijote* para celebrar el IV Centenario de la publicación de la obra, se registra la marca y con ella se comercializan múltiples objetos: desde ceniceros a trayectos turísticos por pueblos del interior de España (como se puede ver en <http://www.donquijotedelamancha2005.com>) que aproximan el mundo del autor y de la obra al público (Gemma Lluch, 2006).

Recentemente, em Espanha, os livros para adolescentes ilustram algumas destas estratégias de vendas, propondo novas formas de aproximação ao futuro leitor, como, por exemplo, a trilogia *Memorias de Idhún*, de Laura Gallego, ou a novela *El ejército negro*, de Santiago García-Clairac.

Indo ao encontro dessa pluralidade de perspetivas, é necessário que, de uma vez por todas, a literatura infantojuvenil deixe de ser metaforicamente considerada como “castillos de arena frente a la verdadera arquitectura” (Colomer, 2010: 5), tendo em conta a força que teve de exercer para construir e legitimar um legado de autêntica expressão literária.

Assim, tendo em conta que cumpre os requisitos necessários e que já é aceite e valorizada por muitos especialistas, desenhando uma rota claramente ascendente, podemos conferir à literatura infantojuvenil o estatuto e a visibilidade que lhe são devidos, ou seja, o estatuto de literatura, como o fazem, por exemplo, Teresa Colomer ou Manuel Peña Muñoz. Pensemos na crescente aparição de escritores, ilustradores e editores que reconhecem o potencial deste tipo de literatura. Assistimos à criação de

livrarias especializadas e de licenciaturas / mestrados universitários. São notórios os livros, as revistas em suporte eletrónico e os críticos que se debruçam sobre este tipo de literatura. Promovem-se congressos, concursos e prémios deste segmento literário. As colaborações entre entidades públicas e privadas materializam-se em projetos como, por exemplo, o “Servicio de Orientación de Lectura” ou a “Red internacional de Cuentacuentos”. Saliente-se que, em 1971, foi criada na Biblioteca Nacional uma secção conhecida por Biblioteca de Estudios de Literatura infantil y juvenil Isabel Niño, em homenagem à bibliotecária Isabel Niño. Quando esta secção desaparece da estrutura orgânica da Biblioteca Nacional, em 1986, a maior parte da sua coleção é integrada com as restantes obras, na própria Biblioteca. As obras iniciadas com a letra J encontram-se conservadas nos depósitos da Sede de Alcalá de Henares e podem ser consultadas quer no Salón General, quer na sala de leitura da referida Sede. Os catálogos manuais, ordenados alfabeticamente por coleções e ilustradores, podem ser consultados no terceiro piso, Núcleo Norte. As bibliografias, catálogos de bibliotecas e obras de referência especializadas em literatura infantojuvenil, de âmbito espanhol e internacional, são as únicas obras que se conservam na Sede de Recoletos. Estão situadas no Servicio de Información Bibliográfica.

## II

### 1. Reflexões sobre o uso da literatura na aula de LE/L2

Ao trabalharmos com a literatura infantojuvenil na aula de Espanhol enquanto LE/L2, estamos a reconhecer o seu potencial didático, estamos a otimizar a língua enquanto matéria-prima. O próprio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* certifica essa importância no que diz respeito à aprendizagem, ensino e avaliação de línguas. Veicula diretrizes essenciais à política educativa, que radicam numa base comum, tendo em vista a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa, especificando que tipo de conhecimentos e que atividades da língua (compreensão leitora / oral; expressão oral / escrita; interação oral / escrita; e mediação oral / escrita) os alunos devem desenvolver para atuar de maneira eficaz - “... Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (MCER, 2002: 14). Pretende-se construir uma competência comunicativa, “a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (MCER, 2002: 4). Com efeito, não esqueçamos que a literatura é o ponto de encontro ideal para o desenvolvimento das competências que confluem na formação do perfil do falante instrumental, mediador intercultural e agente social preconizado no *Marco Común Europeo de Referencia*. Deste modo, neste contexto, as palavras de Acquaroni (2007: 22) fazem todo o sentido:

Como todo material auténtico, los textos literarios pueden ser empleados como instrumentos didácticos para la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua) y culturales, o para la ejercitación de la comprensión y expresión orales y escritas.

Para que tal suceda, é imperativo desenvolver alguns aspetos inerentes à competência comunicativa que, de acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia*, se consubstancia em três competências essenciais – a linguística, a sociolinguística e a pragmática, sendo que cada uma delas aciona diferentes conhecimentos e habilidades distintas. Importa referir que a competência linguística se

reporta ao conhecimento da língua enquanto sistema, às habilidades e destrezas necessárias, com base no seu uso na comunicação. Na competência linguística integram-se as seguintes competências – “léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica y ortoépica” (MCER, 2002: 106-115). O texto literário constitui, igualmente, um ponto de partida para o desenvolvimento da competência sociolinguística que contempla “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCER, 2002: 116). Ao serviço da comunicação, também está a competência pragmática que diz respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios que regem a coerência e a coesão textuais. Posto isto, nesta competência incluem-se as competências discursiva, funcional e a competência de conceção. Na verdade, não se pretende com isto que os alunos compreendam uma obra literária ou um texto, mas sim fazê-los “habitar de alguna manera el texto, de que el aprendiz se apropie de los espacios de conotación y sea capaz de percibir tanto lo que está escrito como lo que se sobreentiende” (Sanz Pastor, 2005).

Antonio Mendoza Fillola (2004: 2) evoca a necessidade de introduzir os textos literários nas aulas de E/LE, visto que “el texto literario en el aula de ELE, tiene un nuevo papel didáctico, ya que ha adquirido un nuevo valor de exponente lingüístico o dicho de otro modo de *input* para el aprendizaje y, a la vez, que sigue manteniendo sus valores estéticos y culturales”. O autor alega ainda que o trabalho com os textos literários permite transmitir conteúdos culturais e sociais que possibilitam ao aluno uma ampliação do conhecimento que tem do mundo e a motivação para a leitura.

Ora este relatório, ao remeter para a aplicação do texto literário infantojuvenil na aula de Espanhol, sobretudo em níveis iniciais (A2/B1), permite enaltecer as vantagens da sua utilização. As vantagens prendem-se com o facto de se tratar de material autêntico e motivador, de constituir um método eficaz de enriquecimento vocabular, de trabalhar, praticar, potenciar as atividades da língua, em particular a compreensão leitora, de reforçar a competência intercultural do aluno, de expandir a sua consciência linguística e de fomentar a sua aprendizagem cooperativa. Todavia, as desvantagens também têm de ser identificadas, a saber, a dificuldade acrescida imposta pela linguagem figurada e pela falta de competência linguística, a necessidade

de fazer uma articulação coerente e lógica com situações do cotidiano e a seleção correta de textos que o professor tem de fazer, contextualizando-os no decurso da dinâmica de aula. É preciso tirar partido da diversidade expressiva da língua no seu uso literário dos sistemas linguísticos. Logo antes do germinar da competência literária, é fundamental que se produza a competência linguística e sociocultural, para que o aluno possa decodificar os textos. É possível e recomendável trabalhar com materiais literários logo nos primeiros níveis do processo de ensino-aprendizagem, daí a unidade didática proposta para uma turma de sétimo (ver anexos), desde que se saiba explorar didaticamente as atividades e extrair delas o que realmente é detetável pelo radar de interesse dos alunos, contribuindo para o seu maior domínio linguístico e para o desenvolvimento da sua capacidade inferencial. Atualmente, a presença da literatura nas aulas de língua estrangeira tem como intuito desenvolver a competência comunicativa dos discentes, numa aceção pragmática e funcional da aprendizagem, tendo em conta os usos reais de língua. Trata-se de uma amplificação espiritual e intelectual, porque dilata a dimensão cognitiva e emotiva do indivíduo enquanto leitor.



## 2. A importância da compreensão leitora

Quando falamos em compreensão leitora é preciso esgrimir argumentos no sentido de clarificar, em primeiro lugar, do que se trata, isto é, o que é realmente a compreensão leitora no sistema de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Não menos importante é indagar sobre o que é um leitor, o que é um bom leitor. Não esqueçamos que “la lectura constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística” (Acquaroni Muñoz, 2004: 1) e que “una obra literaria puede constituir un modelo de lengua, servir como contexto de uso y, al mismo tiempo, ser fuente de información o elemento motivador para el aprendizaje y la lectura” (Acquaroni Muñoz, 2007: 15. Embora estejamos no século XXI, a escola continua a não estar suficientemente preparada para responder à urgente demanda de formação de leitores, limitando-se a formar legiões de alunos que tecnicamente sabem ler, mas que funcionalmente são analfabetos. Saber ler não é o mesmo que ser leitor. Num cenário cada vez mais real de uma notória “crise da leitura”, é imperativo que os docentes e o próprio sistema educacional reflitam sobre este fenómeno e que, de uma forma proativa, promovam / reforcem uma sensibilidade leitora, que está claramente em vias de extinção, e invistam mais na formação de “lectores” e não de “leedores” (Lage Fernández, 2004: 33), conceitos tipificados pelo escritor e poeta espanhol Pedro Salinas, no seu tratado *El defensor* (citado por Lage Fernández, 2004: 33).

Na opinião de Moreno, muitas vezes, no contexto escolar:

la dicotomía un lector/un buen lector se resuelve falsamente diciendo que un buen lector es el que lee muchos libros. Y de quien no lee, decimos, un tanto incongruentemente, que es un mal lector. Pero si no lee, será un nolector, ni malo, ni bueno (Moreno, 2005: 153-167).

É importante esclarecer que a finalidade da escola não é “fazer leitores”, mas sim desenvolver a competência leitora dos discentes. Ler é interpretar, valorizar, ordenar e reter (Fernández Alcalde, 2007: 46). É compreender. Note-se que compreender vem de “intelligere” e “intelligere” significa “ler entre”, “ler dentro de”. Essa deve ser a animação leitora implementada na sala de aula, pois o não

compreender suscita inúmeros obstáculos ao aluno que quer aprender ou estudar. Logo, é fácil entender o ponto de vista defendido por Moreno quando diz que “el principal problema con el que realmente nos encontramos es la falta de vertebración de la lectura comprensiva en el currículo escolar” (citado por Fernández Alcalde, 2007: 46). É necessário que a instituição educativa transfira o protagonismo para o aluno para que este desenvolva a sua capacidade intelectual e afetiva em relação ao texto. Esta prática deve complementar os conteúdos lecionados através dos manuais escolares e materializar-se através de seleções que deem resposta à complexidade da competência leitora. É possível fazê-lo através dos guias de leitura propostos pelas editoras, dos Planos Nacionais de Leitura, de Planos de Leitura criados criteriosamente pelo próprio professor ou através da seleção, por parte do docente, de uma ou duas obras que poderão ser trabalhadas no decurso do ano letivo, no sentido de as aulas se centrarem no texto como unidade de significado.

A unidade didática apresentada, através do recurso ao livro *Comelibros*, de Lluís Farré, da coleção *El Barco de Vapor*, assenta na complementaridade acima referida. A obra selecionada, uma vez que é dirigida a crianças entre os 6 e os 8 anos (“primeros lectores”), constitui um interessante ponto de partida para uma metodologia de trabalho que permite estabelecer uma correlação com os conteúdos lecionados da unidade 4 – “A comer”, do manual Mochila (manual adotado no Colégio onde leciono). Deste modo, é possível trabalhar a leitura, evocando aspetos como os livros, a leitura literária, a literatura infantil, os processos de receção, de leitura e de referências intertextuais, de tradição literária e pictórica, próprias do universo infantil, sem que haja uma alusão direta a essas realidades. É preciso cooperar com o texto, interpretar, descodificar, compreender (ver anexo 1). O texto é, assim, um processo de dupla direção: que vai do leitor ao texto e do texto ao leitor. Neste processo dinâmico, o leitor entra num jogo metafórico (através da presença da metáfora digestiva inscrita numa alegoria) e tem de ativar, em simultâneo, vários conhecimentos: linguísticos, intertextuais, textuais, discursivos, pragmáticos e culturais, perspetivando a leitura como uma combinação sinestésica.

Na perspectiva de Moreno:

la mayoría de las preguntas que se hacen sobre esas lecturas no desarrolla ningún tipo de habilidad cognitiva. Las preguntas han sido siempre elaboradas en función del texto leído, nunca de la habilidad cognitiva que se desea desarrollar. (...) En ellas, se mezclan la semántica, el léxico, la estilística y la narrativa, las ideas principales y las secundarias, las estructuras, y las actividades triviales y de una complejidad superior – como resumir y esquematizar... (citado por Fernández Alcalde, 2007: 46).

O texto deve ser um lugar de encontro, a partir do qual uma aprendizagem eficaz só faz sentido se for feita através dos cinco sentidos. No entender de Esther Iglesias:

el proceso de la lectura es un proceso de toma de decisiones, un `cuerpo a cuerpo´ con el texto, donde el lector, partiendo de lo que ya sabe sobre el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados, a veces duda, aventura interpretaciones y va poco a poco recorriendo un camino que le lleva a entender el mensaje. La eficacia de todo ese proceso es el lector quien la mide en un constante rever y evaluar lo que está entendiendo o queriendo encontrar en el texto (Iglesias, 2004).

O leitor, na sua conduta individual, tem um papel ativo e fundamental em que receber é entender. Por conseguinte, a sua competência literária forma-se através de:

las múltiples actividades de lectura y que, a su vez, las funciones que la competencia literaria desempeña siempre potencian el desarrollo del proceso de recepción (oral o escrita) de cada obra o texto; en este proceso formador las obras de la LIJ desempeñan funciones formativas esenciales (Mendoza Fillola, 2008).

Evitar a deserção leitora, aumentando os índices de leitura e estimulando a compreensão leitora, é impulsionar uma construção humana polifónica, construída a partir de muitas vozes, de muitos textos, de muitas palavras, de muitas experiências. Forjar leitores competentes é uma responsabilidade de toda a comunidade educativa. É de destacar que as obras infantojuvenis são “las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede

a la cultura de su grupo y que son las mediadoras del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de literatura (Mendoza Fillola, 2008).

La lectura se concibe como una actividad dinámica en la que el sujeto interacciona con un texto y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que activarán los conocimientos previos que van a actuar como marco de referencia. En este sentido, la lectura se revela como un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística y en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales que tienen lugar a lo largo de la vida (Yubero e Larrañaga, 2010: 7-20).

A relação escola-leitura estabelece-se de forma dialética e dinâmica e, na verdade, o comportamento leitor resulta de um conjunto de esforços, geridos de maneira consciente e determinada, daí a pertinência das palavras de Jacqueline Cimaz - “No hacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores” (citado por Cresta de Leguizamón, 1990: 7). A realidade que percebemos é a de que “un tercio de los escolares que termina Educación Primaria (12 años) no sabe leer y escribir correctamente, ni demuestra una adecuada capacidad para la comprensión del lenguaje escrito” (*Ibidem*). Por isso, temos que explorar as “virtualidades didácticas que conducen de modo natural al desarrollo de aspectos instrumentales y estéticos de la lengua” (Ezpeleta Aguilar, 2011: 101-102). Porém, é preciso contrariar o facto de que “leer no está de moda” (CERRILLO, 2006: 10), invertendo assim a supremacia da cultura audiovisual aliada ao espírito acrítico e passivo dos jovens. Segundo Cerrillo (2006: 10):

La sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, que sea capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes.

A internet não deixa de ser uma leitura instrumental, no entanto é fundamental haver uma mudança cultural que se reflita na forma como é utilizada a linguagem, equilibrando o peso dos meios audiovisuais e a irrupção vertiginosa das novas tecnologias.

No ponto de vista de Jostein Gaarder, “utilizamos más megabytes cerebrales cuando leemos una novela que cuando miramos un vídeo o jugamos una partida por computadora” (citado por Cerrillo, 2006: 10). Assim, para combater a escassa ou, em alguns casos, a nula presença da literatura nas aulas de Espanhol, é preciso reabilitá-la, torná-la um acicate aos olhos dos alunos, desenvolvendo estratégias de compreensão leitora, assentes numa prática docente defensora dos textos enquanto “franjas visibles de contenido y masas sumergidas de propósitos...” (Sanz Pastor, 2005: 137), logo “como profesores, debemos perderle el miedo al texto literario con todos los respetos” (*Ibidem*).

### III

#### 1. Os textos literários infantojuvenis nos manuais certificados de Espanhol

De acordo com o emitido em *Diário da República, 1.ª série—N.º 165—28 de agosto de 2006*<sup>5</sup>, “manual escolar” é o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

Segundo a Direção Geral da Educação, com o objetivo de garantir a qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares, foi criado, a partir de 2006, um regime de avaliação e certificação de manuais, a realizar por comissões de peritos ou por entidades especialmente acreditadas para o efeito. Este objetivo implica a adoção de uma metodologia que permita executar, em tempo útil, o conjunto de procedimentos do processo de avaliação e certificação de manuais escolares.

Até que todos os manuais adotados tenham sido objeto de avaliação prévia, o membro do Governo responsável pela área da educação pode determinar a avaliação dos manuais adotados e em utilização referentes a qualquer ano de escolaridade e disciplina ou área curricular disciplinar. Note-se que o período de vigência dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário é, em regra, de seis anos, devendo ser idêntico ao dos programas das disciplinas a que se referem.

O processo de avaliação e certificação dos manuais escolares visa garantir a qualidade científica e pedagógica daqueles que serão alvo de adoção, assegurar a sua conformidade com o Currículo Nacional e com os programas ou orientações curriculares em vigor, atestando que constituem instrumento adequado de apoio ao

---

<sup>5</sup> Ver DGE – MEC. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=221> (consultado em 08/08/13).

ensino e aprendizagem, bem como à promoção do sucesso educativo. É necessário que reúnam determinadas condições, tais como: terem sido expressamente desenvolvidos para o ensino básico e para o ensino secundário; apresentarem certas características materiais, designadamente quanto ao formato, peso, robustez e dimensão dos caracteres de impressão; serem acompanhados da atestação de revisão linguística e científica bem como da conformidade com as normas do sistema internacional de unidades e de escrita.

É importante referir que, para a apreciação, seleção e adoção de manuais, há princípios orientadores que os docentes têm que seguir. Deste modo, devem fazer apenas uma apreciação de duas componentes de análise globais. Para atribuir uma menção qualitativa a cada componente global, deverão ser tidas em consideração as respetivas componentes específicas.

Consideram-se componentes de análise globais “Organização e Método” e “Informação e Comunicação”, sendo estas subdivididas nas componentes de análise específicas discriminadas em cada um dos dois itens. A Análise deve ser traduzida para cada uma das componentes, numa menção qualitativa de “Muito Bom”, “Bom”, “Suficiente” ou “Insuficiente”.

No âmbito da “Organização e Método”, é imperativo que o manual apresente uma organização coerente e funcional, apresente uma organização adequada aos alunos, explicita as etapas essenciais para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, motive para o conhecimento; contemple as sugestões de atividades de carácter prático/experimental e estimule a autonomia e o sentido crítico.

No que concerne à “Informação e Comunicação”, o livro deve respeitar os programas, metas curriculares e orientações da tutela, deve ter em conta as orientações curriculares, veiculando conhecimento correto e relevante, deve apresentar uma organização gráfica que facilite o seu uso, deve apresentar ilustrações corretas, necessárias e adequadas aos conteúdos e às atividades propostas.

Ora com base na *Lista de Manuais Escolares Avaliados e Certificados, nos termos do artigo 12.º da Lei n.º47/2006, de 28 de agosto* (disponível no site da Direção

Geral da Educação, do Ministério da Educação<sup>6</sup>), considerou-se pertinente e útil proceder-se à seleção de três manuais do 7º ano (nível 1), referentes ao ano letivo de 2012/2013: *Mochila*, da editora Santillana – Constância, cuja entidade avaliadora e certificadora foi a APPELE (Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira) o *Ahora Español 1!*, da Areal Editores, certificado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e o *Pasapalabra*, da Porto Editora, avaliado e certificado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Esta seleção teve como critérios subjacentes a adoção do manual *Mochila* no Colégio onde leciono e a adoção dos outros dois manuais por um número significativo de escolas do concelho de Leiria. Teve, ainda, como intuito a consulta cuidada e rigorosa dos manuais em questão, a fim de verificar a presença da literatura infantojuvenil.

Vejamos, primeiramente, o manual *Mochila*. Este manual traz como oferta ao aluno um pequeno livro intitulado *El proyecto de Pedro*. Este conto pode ser aproveitado como recurso na sala de aula (através do respetivo guião) ou apenas como leitura extensiva (equiparável a una “lectura graduada”). Este tipo de literatura, segundo Virginia Hijosa González (2005: 1), “pueden ser libros, ficticios o no, especialmente escritos para estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Como su nombre indica, están moduladas de acuerdo a las dificultades que el lenguaje presenta.” Várias editoras espanholas, como a Difusión ou a SGEL, têm apostado nas chamadas “colecciones de lecturas graduadas”, compostas de material didático para o professor, pelo seu leque de sugestões de atividades comunicativas, mas também para o aluno, pois cada leitura é adaptada ao nível de cada leitor. Marta Baralo (2014: 3), da Universidade Nebrija, defende que “el texto graduado facilita la lectura, es decir, la construcción de los significados y su interpretación.

A primeira menção literária aparece na unidade 2 – *Mi familia y yo* – na página 37, com pequenos fragmentos de *El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, de *Oda al gato*, de Pablo Neruda, e de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, a propósito de um exercício em que se pretende a correspondência entre os adjetivos e os respetivos animais (um cavalo, um gato e um burro). A segunda

---

<sup>6</sup> Ver DGE – MEC. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=221> (consultado em 08/08/13).



surge na página 81, na unidade 5 - *Es mi vida* – e trata-se de um pequeno excerto da obra *En otra patria*, de Antonio Sáez Delgado, sobre as vantagens de se viver na fronteira. Em síntese, nesta primeira escolha, é possível constatar que o texto literário aparece de forma escassa, reduzido a breves referências culturais, e incluído em exercícios de pouca densidade didática.

Numa segunda fase, tendo em conta a consulta do manual *Ahora Español 1!*, verifica-se que a única alusão literária, presente nas páginas 126 e 127, diz respeito ao conto “El ladrón de rubíes”, do site “cuentos para dormir. com”, de Pedro Pablo Sacristán, presente na unidade 10 – *Histórias de mistério*. Os exercícios propostos consistem unicamente num exercício de escolha múltipla e outro de verdadeiro ou falso. Mais uma vez se assiste à pouca vitalidade do texto literário enquanto recurso pedagógico e didático, o que não deixa de ser curioso, já que o texto literário é a plataforma ideal para trabalhar, por exemplo, o léxico.

Por último, façamos uma breve incursão no terceiro manual selecionado - *Pasapalabra*, onde é possível encontrar nas páginas 50 e 51, da subunidade 3 – “Mis compañeros”, no âmbito da unidade *Yo con los demás*, um excerto do livro *Carlos Baza – Calabaza*, de Emilio Sanjuán, no sentido de trabalhar sinónimos e antónimos, no âmbito da caracterização física e psicológica. Constitui, ao contrário dos manuais anteriores, uma abordagem mais completa e mais interessante do que se pode fazer com o texto literário na aula de Espanhol. Na subunidade 1 – *En familia*, integrante da unidade 2 – *Rutinas*, é apresentado o conto “Otra historia sobre el Titanic”, extraído de “Cuentos para contar en un minuto”, de Victoria Bermejo, escritora catalã de renome. Os exercícios propostos remetem para a exploração de ilustrações, para a exercitação auditiva, através da audição do texto, para exercícios lacunares e de escolha múltipla respeitantes ao enriquecimento vocabular.

Na subunidade 2, da mesma unidade (páginas 78 e 79), surge um extrato da obra *¡Hermanos hasta en la sopa!*, de Teresa Broseta, em torno do qual são apresentados exercícios de resolução rápida: sublinhar expressões no texto que confirmem as afirmações mencionadas, relacionar expressões sinónimas e expressar opiniões pessoais acerca da temática do excerto. Na subunidade seguinte, isto é, a subunidade 3 – *Mis rutinas*- nas páginas 88 e 89, o texto - “El niño más sucio del

mundo”, de Victoria Bermejo e Miguel Gallardo, em “Cuentos para contar en un minuto”, é o ponto de partida para uma exploração baseada em exercícios que se encontram na mesma linha de exploração do que fora feito anteriormente.

Na subunidade 1 – *De ocio*, incluída na unidade 3 – *Entornos*, o excerto escolhido pertence à obra *Renata juega al pringate, al balón y etcétera, etcétera*, de Ramón G. Dominguez. Na subunidade 2 – *De compras*, as autoras do manual optaram por colocar um texto – “Los sapatos rojos (o locos), de Victoria Bermejo<sup>7</sup>, do livro *Cuentos para contar en un minuto*. No final do manual, numa vertente suplementar, há “El cuento loco – obra de teatro”, adaptado a partir do *site*.

Apesar da presença dos textos literários nos manuais de Espanhol se ter incrementado de forma progressiva e cada vez mais significativa nos anos, em particular no nível B2, a verdade é que, em níveis inferiores, a aparição da literatura continua a ser esporádica. Embora a inclusão do texto literário apareça nos objetivos consignados nas Metas de Aprendizagem e no Programa da disciplina, instrumentos reguladores da prática educativa, a realidade acaba por ser outra, ainda um pouco distante do pretendido.

Os manuais deveriam ser exemplo vivo de escolhas criteriosas que fizessem a apologia de uma inter-relação de saberes que compõem a competência linguística e literária, de conhecimentos, de vivências culturais. Deveriam integrar as competências como um *continuum*. Assim, o texto literário deveria ser pertinentemente selecionado como metodologia na aula de Espanhol, tendo em conta os diferentes níveis de domínio linguístico. Com base nos três manuais apresentados, conclui-se que, neste momento, os manuais de Espanhol que estão no mercado português ainda não dão uma resposta eficaz à demanda pedagógica. Com efeito, o professor tem um papel determinante na gestão/supressão dessas carências, ao mesmo tempo que deve questionar conteúdos, opções, metodologias, não encarando o manual como uma bíblia.

---

<sup>7</sup> Ver *site* oficial da escritora catalã. Disponível em <http://www.victoriabermejo.com>.

## 2. Os Planos Nacionais de Leitura

Lançado pela OCDE em 1997, o estudo PISA (Programme for International Student Assessment) procura monitorizar, de forma regular – ciclos de três anos –, os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos de cada país participante. Procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que adquiriram de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. Tem como objetivo principal a avaliação das competências dos alunos de 15 anos em Literacia de Leitura, Literacia Matemática e Literacia Científica.

O PISA define literacia de leitura como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade. O seu principal objetivo é mostrar em que medida os alunos, no final da escolaridade obrigatória, estarão preparados para fazer face às novas exigências da sociedade.

Em 2009, o PISA teve a leitura como foco principal da avaliação. Por conseguinte, em função dos resultados apurados no PISA de 2009, constata-se que os alunos portugueses revelam mais dificuldades na realização de tarefas que envolvam textos não contínuos; os melhores resultados são obtidos em tarefas que tenham como principal objetivo refletir e avaliar; as raparigas têm sistematicamente melhores resultados do que os rapazes na leitura; que um conjunto alargado de fatores de vários níveis de análise – recursos, atitudes, aprendizagens – influenciam o desempenho dos alunos ao nível da leitura; a oferta de mais tempo de estudo na disciplina de Português, seja através de aulas de recuperação ou de enriquecimento, parece ser fator promotor de bons resultados na leitura (*PISA*, 2011: 10).

O PISA também evidencia a deficiente educação leitora de Espanha que, ao lado de uma Suécia, o país mais leitor do mundo, adota uma prática da leitura que, na realidade, continua a ser uma atividade colateral.

Segundo G. García Márquez, “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas” (citado por Montesinos Ruiz, 2006: 7). Atualmente

fica ao critério do professor proceder a uma triagem cuidada dos livros que leva para a sala de aula. A prática da leitura requer uma ação estruturada em planos leitores devidamente organizados e aplicados. A leitura não só é uma técnica que se aprende nos primeiros anos, mas é também uma atitude, um comportamento que visa superar este “neoanalfabetismo” dos que padecem de uma “preguiça leitora”, subjugando-se à tirania do audiovisual. O hábito leitor só pode ser alimentado no âmbito educativo, a partir da implementação de planos leitores.

Muitas vezes o *corpus* leitor é inadequado. Um plano leitor deve ser acessível a alunos com níveis heterogéneos de compreensão leitora, assim como diferentes índices temáticos. Neste contexto, os livros propostos nos planos leitores devem integrar-se na Literatura Infantojuvenil. Como diria Jaime García Padrino, “la LIJ es una literatura de transición” e não uma “literatura sustitutiva de la clásica” (citado por Montesinos Ruiz, 2006: 7). A este tipo de livros, Daniel Cassany considera-os “libros anzuelo”, porque o seu objetivo principal é “pescar lectores”, para conseguir progressivamente “lectores formados y críticos” (citado por Montesinos Ruiz, 2006: 7).

Na opinião de Víctor García de la Concha:

Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. Que la escuela – y vuelvo a Salinas—debe practicar la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados (Montesinos Ruiz, 2006: 1).

O sistema educativo tem um papel fundamental na responsabilização da aprendizagem da leitura como no do hábito leitor, visto que saber ler não é a mesma coisa que ter hábitos leitores - “Creemos que la única manera de conseguir que un alumno posea el hábito lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, pues sólo a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella se consigue fortalecer el hábito lector (Teresa Colomer y Kepa Osoro, entre otros, abundan en esta idea)” (Montesinos Ruiz, 2006: 4). As palavras de Pedro Salinas (citado por Montesinos Ruiz, 2006: 1) fazem, então, todo o sentido: “No hay tratamiento más serio y radical que la

restauración del aprendizaje del buen leer en la escuela. El cual se logra (...) poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros”.

Para o desenvolvimento de qualquer plano leitor, é imprescindível a participação do professor enquanto promotor de animação da leitura. A aplicação destes planos requer uma gestão temporal que facilite a implementação de programas de leituras por anos ou por ciclos. Deste modo, é importante que se faça uma programação letiva prática e clara que dignifique a atividade da leitura, conferindo-lhe o devido valor e que consolide o hábito leitor, ideia defendida por García Guerrero:

Se está siempre a tiempo para fomentar la lectura, entendiendo que no todos van a encontrar gozo o placer ante el hecho lector, pero sí que nadie va a tener complejos o miedos ante la lectura y la escritura, ante cualquier tipo de texto o libro que necesite o quiera leer. Un programa lector debe compaginar y complementar situaciones de lecturas funcionales (leer para aprender, conocer el manejo de un aparato, para informarse de un aspecto concreto, para comprender, etc.) y situaciones de lecturas de placer (leer para distraerse, gozar, mejorar la formación y la personalidad, etc.) (Montesinos Ruiz, 2006: 1).

Note-se que o objetivo da literatura infantojuvenil no *currículum* e nos programas curriculares é o de fortalecer o hábito leitor e a destreza linguística que provém da interação com a leitura.

Alguns estudiosos como A. Díez Mediavilla preferem promover as obras e certos textos adaptados de autores clássicos (através de uma leitura didática):

No debería plantearse (...) un modelo de literatura infantil y juvenil de caracteres específicos que en el fondo sólo resulta ser, en la mayor parte de las ocasiones, una añagaza tras la que esconder determinadas simplificaciones o evidentes ineficacias. Sí puede parecer razonable, incluso necesario, seleccionar de la producción literaria general aquellos textos que mejor sintonicen con el gusto, las inquietudes o las capacidades de los lectores catecúmenos o en proceso de maduración, y formar con tales obras colecciones especialmente diseñadas y editadas en función de tales receptores, no lo es tanto pretender que exista un subgénero literario propio que pueda definirse con el apelativo de `infantil y juvenil (Montesinos Ruiz, 2006: 76).

Ora, torna-se pertinente refletirmos sobre dois planos de leitura distintos: o português e o espanhol. Vejamos, em primeiro lugar, o caso português. Como se pode

verificar pelo Decreto-Lei n.º 133/2006, de 12 de julho de 2006<sup>8</sup>, o Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em junho de 2006, por iniciativa dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, visa essencialmente promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, dando um enfoque prioritário nas crianças e jovens em idade escolar.

Baseou-se numa iniciativa que pretendeu dar uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretizou-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura) divulgados pelo PISA revelaram que Portugal se encontrava numa situação muito desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48 % dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de cinco níveis<sup>9</sup>, não havendo nenhum progresso visível até 2003. Deste modo, a execução do Plano repartiu-se em duas fases: a primeira que vigorou de 2006 a 2011 e uma segunda fase que está atualmente em vigor até 2016<sup>10</sup> (ou seja um período de dez anos). Atualmente, o Comissário do Plano Nacional de Leitura é o escritor Fernando Pinto do Amaral.

O Plano trabalha conjuntamente com as escolas, as bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas. No âmbito de “Ler + Escolas”, quando se procura em “Livros Recomendados”, ver-se-á que existe um leque de escolhas repartido em “Leitura Autónoma”, “Apoios a Projetos” e “Livros em Língua Inglesa”. Nas aulas de língua portuguesa, os itens que têm maior expressão didática são os de “Leitura Orientada (desde a pré-primária até ao 9º ano)” e os de “Leitura Autónoma (do 1º ciclo ao Ensino Secundário)”. Consistem em orientações de leitura para cada idade e instrumentos metodológicos destinados a educadores, professores, pais, bibliotecários, mediadores e animadores e eventuais voluntários. Esta metodologia da listagem de títulos

---

<sup>8</sup> Disponível em [http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Portugal/2\\_PNL\\_resolucao.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Portugal/2_PNL_resolucao.pdf) (consultado em 18/09/13).

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Ver [http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Portugal/Cuestionario\\_Portugal\\_09.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Portugal/Cuestionario_Portugal_09.pdf) (consultado em 18/09/13).

passíveis de serem utilizados pelos docentes nas suas aulas ou em atividades de animação leitora também é uma prática na Colômbia, através da *Collección Semilla del Plan Nacional de Lectura de Colombia – Leer es mi cuento*. Convém, no entanto, realçar que a lista colombiana é uma coleção específica apoiada pelo Estado colombiano e predeterminado para todos.

Em Espanha, a realidade é um pouco diferente, na medida em que o *Plan de Fomento de la Lectura* foi apresentado publicamente a 6 de outubro de 2004 e teve como duração quatro anos, até 2008. Porém, o seu término não foi oficializado, permanecendo em constante reestruturação, sempre que necessário e em função das entidades governativas do momento.

Como se pode ver na *Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas* (Ley 10/2007 de 22 de junio)<sup>11</sup>:

los planes de fomento de la lectura considerarán la lectura como una herramienta básica para el ejercicio del derecho a la educación y a la cultura, en el marco de la sociedad de la información y subrayarán el interés general de la lectura en la vida cotidiana de la sociedad, mediante el fomento del hábito lector. Los planes de fomento de la lectura tendrán especial consideración con la población infantil y juvenil y con los sectores más desfavorecidos socialmente, con especial atención a las personas con discapacidad, así como con el aprendizaje continuo de los ciudadanos de cualquier edad (*Modelo de ley para el fomento de la lectura, el libro y las bibliotecas*, 2001: 23).

O Plan de Fomento de la Lectura está organizado em seis áreas, a saber, Observatorio de la Lectura y el Libro, Fomento del hábito lector en centros docentes, Potenciación de las bibliotecas públicas, Acciones de comunicación, Actividades de animación a la lectura y Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones<sup>12</sup>. Após uma consulta cuidada de todas as informações inerentes à dinâmica do Plano, é possível concluir que este não dispõe de uma lista de títulos propostos para o contexto de sala de aula, especificamente selecionado conforme a faixa etária em questão. Seria, por isso, muito útil para todos os professores de espanhol terem à sua disposição um rol de índices temáticos exequíveis no âmbito educativo. Para aqueles que lecionam a língua espanhola e que não são nativos, seria

---

<sup>11</sup> Ver <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/Introduccion.html> (Consultado em 04/09/13).

<sup>12</sup> Ver <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/Actividades.html> (Consultado em 04/09/13).

uma ajuda extraordinária para a ascensão do texto literário no terreno escolar. Deverá, deste modo, destinar-se tempo e programar atividades que visem a implicação pessoal dos jovens naquele que é o universo literário.

Contudo importa realçar que há entidades como a Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR), a Organización Española para el Libro Infantil (OEPLI), a Redplanes - Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura, a Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura) ou a Fundación Alonso Quijano que colmatam essa ausência de propostas concretas na geografia literária, recorrendo à sugestão de títulos por parte de críticos e especialistas. Há igualmente *sites* fidedignos, tais como o Canal Lector ou o S.O.L. (Servicio de Orientación de Lectura) que também disponibilizam um rol de leituras ao serviço da prática docente. Há, ainda, revistas digitais de garantida qualidade que podem ser um contributo útil na triagem de títulos interessantes para serem trabalhados em aula – *Imaginaria* (revista de literatura infantil e juvenil), *Babar* (revista de literatura infantil e juvenil), *Cuatrogatos* (revista de literatura infantil), *Peonza* (revista de literatura infantil e juvenil) ou *La Página Escrita* (revista literária trimestral da Fundación de Jordi Sierra i Fabra).

São os professores os agentes promotores do texto literário, na sua manifestação criativa, capazes de reforçar as competências dos discentes através de um “baño lingüístico y cultural” (Ortega, 2004). São eles que devem selecionar textos que correspondam ao grau de maturidade leitora e às expectativas do seu grupo de alunos, desenvolvendo a sua competência literária. Devem libertar-se daquilo que é “un enfoque reduccionista que circunscribe, confortablemente, el lenguaje literario a lo bonito, cursi o estereotipado, y limita los objetivos de lectura exclusivamente al entretenimiento” (Sanz Pastor, 2002: 125). Para Lluch (2003: 36), no seu saber-fazer quotidiano, devem atender à “heterogeneidad de la vida social y la llamada heteroglosia (o multiplicidad de discursos) de lo cotidiano”. Através da sua intervenção e da elaboração de planos de leitura, é possível “crear y fomentar hábitos lectores estables, ayudar a leer por leer, orientar la lectura extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades, y preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura”. Só assim fazem sentido as palavras de Marta Sanz Pastor (2002: 127) quando diz que “discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y



sociedad, aparecen, pues, como facetas de un mismo poliedro, de una misma realidad". Em suma, os Planos Nacionais de Leitura assumem, no hoje e no agora, uma certeza interiorizada na alma do professor de que contribuem significativamente para a formação de uma identidade leitora que está em permanente construção.

## CONCLUSÃO

*- Hay muchas puertas para ir a fantasía, muchacho. Y hay todavía más libros mágicos. Muchos no se dan cuenta. Todo depende de quién coge uno de esos libros.*

**(ENDE, 1982: 418)**

É com base nesta citação em epígrafe que este relatório se matiza de duas convicções. A primeira é a de que para a sua elaboração foi necessário procurar respostas, pistas que ajudassem a saber mais sobre a literatura infantojuvenil, com a plena consciência de que as respostas levantariam, inevitavelmente, outras questões pertinentes em relação à prática docente. Perpetuará sempre o desejo de “aprofundar todos os pontos que foram negligenciados, perseguir ideias que nos vieram ao espírito mas que tivemos de suprimir, ler outros livros, escrever ensaios” (ECO, 1998: 230). Esta é a evidência irrefutável de que procurámos estar à altura do desafio proposto em torno do texto literário infantojuvenil e de que o trajeto percorrido nos “ativou o metabolismo intelectual” (ECO, 1998: 230). A segunda é a de que a leitura constitui um horizonte inesgotável de oportunidades. Porém, no âmbito da conceção de ensino e aprendizagem do Espanhol enquanto língua estrangeira, o recurso à leitura de textos infantojuvenis, na atual estrutura curricular portuguesa, nomeadamente em níveis de iniciação, carece de uma exploração mais sustentada, propícia à construção e constituição de aprendizagens mais significativas, vinculadas à heterogeneidade linguística e cultural. Neste contexto, é oportuno relembrar as quatro premissas estruturadoras da educação, assinaladas pela Unesco, no âmbito da *46ª Conferência Internacional da Educação (CIE)*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (2003: 113).

Não estamos perante um estudo de exaustivo levantamento histórico ou bibliográfico. Não foi isso que se pretendeu. Como se pode verificar pelo exposto anteriormente, o trabalho desenvolvido enveredou por olhares diversos, mas que se podem considerar pistas explicativas da realidade em análise. Este é, sobretudo, um documento de reflexão. Construída à luz do que se faz “no terreno”, esta reflexão pretende constituir um contributo válido e útil para a reformulação de atitudes acomodadas do fazer, que flutuam no que “já está feito”. Na verdade, a análise que

procurámos traçar ao longo deste trabalho pretendeu evidenciar que a literatura infantojuvenil, embora já assuma um estatuto de independência literária, um esforço conseguido contra algumas forças centrifugadoras, ainda não está suficientemente presente nas aulas de Espanhol, enquanto Língua Estrangeira II (LE II). Isto deve-se, essencialmente, às metodologias esvaziadas de sentido preconizadas por alguns docentes que, anestesiados pela passagem do tempo ou acomodados por alguma inércia e por algum desconhecimento, não procuram revitalizar as suas estratégias de ensino, não adequam os materiais ao amadurecimento intelectual do seu grupo e aos níveis de dificuldade manifestados pelos discentes; à subvalorização da compreensão leitora, que é de suma relevância no processo de ensino de uma língua estrangeira, pois é a expressão do uso efetivo e ativo da língua; à pouca importância conferida ao texto literário nos manuais de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico, por parte das equipas editoriais; à pouca visibilidade da literatura infantojuvenil nos programas curriculares; à inexistência de um *Plan de Fomento de la Lectura*, implementado pelo Ministério da Cultura espanhol, que proponha e assegure um *corpus* literário, capaz de dar uma resposta eficaz às necessidades pedagógicas da realidade concreta, quer a espanhola, quer a de países estrangeiros como Portugal.

Ainda que nas Metas de Aprendizagem e no Programa de Espanhol, instrumentos de apoio à gestão curricular, concebidos pelo Ministério da Educação e Ciência português, se faça alusão à utilização do texto literário, facilmente se constata que, no atual sistema educativo escolar português, ele não “vive”, mas vai “sobrevivendo”. No que diz respeito à aplicação do texto literário, a operacionalização das Metas de Aprendizagem e do próprio Programa de Espanhol nem sempre concretizam, de forma coerente e rigorosa, os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos. Os padrões de aprendizagem determinados, considerados essenciais e passíveis de ajustamentos no quadro da autonomia de cada escola, muitas vezes, não correspondem, nas suas linhas de ação, à continuidade e progressão gizadas.

A literatura é uma base material a partir da qual se resgata um legado cultural, pois reconhecer o outro é uma forma privilegiada de se ver a si mesmo:

El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino para que reflexione, tome conciencia, comprenda mejor el mundo, y, por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura (Acquaroni Muñoz, 2007: 19).

Logo compete-nos a nós, docentes, sensibilizar e consciencializar os nossos alunos para essa realidade. Com efeito, encetou-se um trabalho que se focou na realidade da literatura infantojuvenil num espaço de comunhão e de transcendência de saberes, ou seja, a sala de aula. Por conseguinte, este trabalho pretende realçar as funções e os efeitos didáticos que a literatura comporta e que estão ao alcance do professor, como se pôde verificar pela unidade didática proposta, no seu papel de portador de muitas vozes. A opção de uma obra como *El Comelibros*, de Lluís Farré, surge com o propósito de constituir um recurso útil ao ensino do Espanhol enquanto língua estrangeira, de expressar uma prática pedagógica, sustentada nas atividades comunicativas da língua enunciadas no *MCER*, numa pertinente articulação com a unidade “A comer”, do manual Mochila. Deste modo, esta é apenas uma de centenas de hipóteses, a partir da qual é possível e desafiante conduzir o aprendente a contactar diretamente com a língua-meta, tornando-se num “hablante instrumental”, um “agente social” e um “mediador intercultural” (*MCER*, 2002: 1-2).

É legítimo questionar a pertinência de um olhar mais aprofundado sobre o “saber fazer” do professor. O questionar leva-nos a sair da nossa zona de conforto e a procurar outras alternativas, permite que nos libertemos do manual e procuremos outros horizontes complementares de aprendizagem. Assim, importa levar em linha de conta o papel fundamental que o docente desempenha no manuseamento do texto literário na aula de Espanhol, visto que deve ser detentor de uma sensibilidade e sagacidade únicas, capazes de dar resposta ao público-alvo com que se depara - “si alguna característica obligada ha de tener el profesor de ELE es la de ser un buen observador para ser capaz de ver la realidad que tiene delante de sus ojos” (Mora Sánchez, 1994: 220). É necessário “que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad” (*MCER*, 2002: 140). O trabalho desenvolvido com os alunos da turma A do sétimo ano é um exemplo de que:

el uso y el aprendizaje de una lengua adquieren pleno sentido cuando los inscribimos dentro de un contexto social más amplio, en el que se realizan

tareas que no solo conllevan actividades de lengua, sino que movilizan competencias generales y requieren el uso de estrategias (MCER, 2002: 72).

Quando falamos de competências gerais, estamos a cingir-nos, segundo o MCER (MCER, 2002: 11-12), à competência existencial (saber-ser), aos conhecimentos declarativos (saber), às destrezas (saber-fazer) e à capacidade de aprender (saber-aprender).

Ao longo deste breve estudo, procurou-se, no âmbito de uma geometria literária mais específica, ou seja, dirigida a alunos do sétimo ano, ter como ponto de referência a literatura infantojuvenil como ponto de partida e ponto de ancoragem. Por conseguinte, as linhas de força do trabalho realizado delinearão-se de forma coerente, a fim de lhe conferir o indispensável rigor - “na encruzilhada do encontro da palavra com a ideia surge e cimenta-se a unidade expressiva da linguagem científica” (ECO, 1998: 17). Face ao exposto no decurso do presente relatório, é possível constatar que o texto literário pode funcionar como “lugar de origem”, como “lugar de destino” ou, simplesmente, como “lugar de passagem”. Tudo depende dos recursos e da metodologia que o professor, na sua independência pedagógica, queira utilizar para fundamentar ou inovar o seu labor docente. É na sala de aula que o texto literário pode acontecer e que, nas suas várias vertentes, se pode reinventar e regenerar.

Por último, gostaria de salientar que o trabalho apresentado sintetiza a forma como eu, enquanto docente, vislumbro o hoje e o amanhã, na plena convicção de que não quero que me escondam o horizonte nem que empurrem o meu olhar para longe de todo o céu, pois enquanto peregrina, num longo “caminho que se faz caminhando”, a maior riqueza está no ver sempre mais além - “porque eu sou do tamanho do que vejo/ E não do tamanho da minha altura...” (Costa Pinto *et al.*, 2012: 98).

## BIBLIOGRAFIA

### I.

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE /L2*. Madrid. Santillana.

CERRILLO, Pedro C. e PADRINO, Jaime García. (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca. Universidad de Castilla-La-Mancha. 2000.

COLOMER, Teresa. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.

ECO, Umberto. (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa. Editorial Presença.

ENDE, M. (1982). *La Historia Interminable*. Madrid. Alfaguara.

FARRÉ, LLUIS. (2011). *Comelibros*. Madrid. Ediciones SM.

SNUNIT, Michal. (2009). *O Pássaro da Alma*. Lisboa. Nova Vega.

### II.

EZPELETA AGUILAR, Fermín. (2011). "La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil". In *Revista Ocnos*, Nº7. Madrid.

FERNÁNDEZ ALCALDE, Carmelo. (2007). "Las clases de Lengua en torno al libro de LIJ". In *CLIJ*, Año nº 20, Nº 201. Barcelona.

HERNÁNDEZ, Margarita Casanueva. (2007). "Harry Potter, ¿paradigma de la fantasía infantil?". In *CLIJ*, Año nº 20, Nº 201. Barcelona.

LAGE FERNÁNDEZ, Juan José. (2004). *¿Puede la escuela fomentar la lectura?*. In *CLIJ*, Año nº 17, Nº 174. Barcelona.

LLUCH, Gemma. (2003). "Una propuesta de análisis para la LIJ". In *CLIJ*, Año Nº 16, Nº 166, Barcelona.

MORENO, Víctor. (2005). "Lectores Competentes". In *Revista de Educación*, núm. extraordinário.

PEDROSA, Inês. (2011). "Da minha língua vê-se o mar". In *jornal Sol* (1 de agosto de 2011). Disponível em [http://sol.sapo.pt/inicio/Opinioao/interior.aspx?content\\_id=25465&opinioao=Opini%E3](http://sol.sapo.pt/inicio/Opinioao/interior.aspx?content_id=25465&opinioao=Opini%E3) (consultado em 05/09/13).

YUBERO, Santiago e LARRAÑAGA, Elisa. (2010). "El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños". In *Revista OCNOS*, nº 6.

### III.

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. (2004). "La comprensión lectora". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Obra dirigida por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid. SGEL.

Disponível em

[http://www.rosanaacquaroni.com/descargas/Cap\\_IV\\_Vadem%C3%A9cum.rar](http://www.rosanaacquaroni.com/descargas/Cap_IV_Vadem%C3%A9cum.rar)

(consultado em 07/09/13).

BARALO, Marta. (2014). *Catálogo de lecturas 2014*. Madrid. SGEL. Disponível em

[http://ele.sgel.es/ficha\\_producto.asp?id=785](http://ele.sgel.es/ficha_producto.asp?id=785) (consultado em 25/04/14).

CERRILLO, Pedro. (2003). "Los nuevos lectores: la formación del lector literario".

Disponível

em

[http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion\\_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf](http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf) (consultado em 30/08/13).

CERVERA, Juan Cervera. "La literatura infantil: los límites de la didáctica". Disponível em

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didactica0/html/ffbcc644-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didactica0/html/ffbcc644-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html)

(consultado em 02/06/13).

COLOMER, Teresa. (2006). "Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura". In *Educ.ar* – El portal educativo del Estado argentino.

Disponível em

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=115435&referente> (consultado em

05/06/13).

CRESTA DE LEGUIZAMÓN, María Luisa. (1990). "La literatura infantil y la formación de lectores", Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas, Córdoba. Disponível em

em

<http://planlectura.educ.ar/pdf/danleer/4-laliteraturainfantil.pdf> (consultado em

29/09/13).

GONZÁLEZ, Manuel Cifo. (2010). *Aproximación a la literatura infantil*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Disponível em

<http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/14512/1/Aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20literatura%20infantil.pdf> (consultado em 30/05/13).

GONZÁLEZ, Virginia Hijosa. (2005) "Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato". Disponível em

[file:///C:/Users/Rita/Downloads/Dialnet-LecturasGraduadas-2514248%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Rita/Downloads/Dialnet-LecturasGraduadas-2514248%20(2).pdf)  
(consultado em 25 de abril de 2014)

IGLESIAS, Esther. (2004). "La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario". in *RedELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, nº 3. Disponível em

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824) (consultado em 20/09/13).

"A última viagem". (2011). In brochura do roteiro cultural *Saramago vs Castelo Rodrigo*. Disponível em  
[http://aviagemdoelefante.files.wordpress.com/2011/07/brochura\\_fcr.pdf](http://aviagemdoelefante.files.wordpress.com/2011/07/brochura_fcr.pdf) (consultado em 02/09/13)

LLUCH, Gemma. (2006). "Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas" *Literatura infantil, nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de "Lectura y Patrimonio"*. Cuenca.  
Disponível em

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-juvenil-y-otras-narrativas-perifericas--0/html/e106d25c-b733-46a0-b159-c3122c27ae1b\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-juvenil-y-otras-narrativas-perifericas--0/html/e106d25c-b733-46a0-b159-c3122c27ae1b_2.html)

MENDOZA FILLOLA, Antonio. (2008). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". Universidad de Barcelona.  
Disponível em

<http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/00365172088061039910046/p00000001.htm> (consultado em 04/08/13).

———. "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", in *RedELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, nº1, 2004. Disponível em:

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817) (consultado a 02/09/13).

MONTESINOS RUIZ, Julián. (2006). "Un Plan Lector para Secundaria basado en la Literatura Juvenil".  
Disponível em

[http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/un\\_plan\\_lector.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/un_plan_lector.pdf) (consultado em 01/10/13).



———. (2006). “Un Plan Individual de Lecturas (PIL) para formar el hábito lector en ESO”.

Disponível em

[http://www.plec.es/documentos.php?id\\_documento=135&id\\_seccion=11&nivel=Secundaria](http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=135&id_seccion=11&nivel=Secundaria) (consultado em 01/10/13).

———. (2006). “Un plan global de lecturas para un IES”. Disponível em [http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/unplanglobaldelecturasparaunies11\\_montesinos.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/unplanglobaldelecturasparaunies11_montesinos.pdf) (consultado em 20/09/13).

———. (2006). “El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria”. Disponível em

<http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/historialjulia.pdf> (consultado em 01/10/13).

ORTEGA, Fermín. (2004). “El texto literario y el input lingüístico”. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=21641#78177](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=21641#78177) (consultado em 28/09/13).

ORTEGA, María Cecilia Silva-Díaz. (2005). “Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario”. Disponível em

<http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf?sequence=1> (consultado em 12/06/13).

PERIS, Martín E., (2000). “Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera”, in *Lenguaje y textos*, pp. 101-129.

RODRÍGUEZ, María del Mar Carrasco, “Orígenes y Desarrollo de la Literatura Infantil y Juvenil Inglesa”. Disponível em <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fil/ucm-t28724.pdf> (consultado em 13/06/13).

SANZ PASTOR, Marta. “Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto”. Disponível em

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2004-2005/02\\_sanz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf) (consultado em 02/09/13).

#### IV.

COLOMER, Teresa, “La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura”. In 32º Congreso Internacional de IBBY (Santiago de Compostela).

Disponível em

<https://docs.google.com/file/d/0B9pVvbGs3k4zYmMyNjhiZiAtNjJiOC00M2Q5LTlkNDgtNTg2NjhhZGY4NGRI/edit?hl=es&authkey=CO2ep9oL> (consultado em 30/08/13).

“El presente de la LIJ Iberoamericana”. In Segunda Jornada do Congresso Académico: Disponível em

[http://www.fundacionsm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/LIJ/132195\\_A\\_TAS\\_segunda%20parte.pdf](http://www.fundacionsm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/LIJ/132195_A_TAS_segunda%20parte.pdf) (consultado em 05/06/13).

“¿Existe la Literatura Juvenil?” - ensayo revisado, 2004, a partir de una Conferencia para Santillana, 1991, de Lola González Gil.

GUERRERO, P. e BELMONTE, J. (2010). “Lengua y literatura y su didáctica”. *Actas y Memoria*, CLEIJ, Santiago de Chile.

LÓPEZ TAMÉS, Román. (1990). “Introducción a la literatura infantil”. In Serie: *Ensayos sobre literatura infantil*, nº 3 Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

MORA SÁNCHEZ, Miguel Ángel, “El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera”, in *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*. V Congreso Internacional de ASELE. Disponível em

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0217.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf) (consultado em 29/09/13).

## V.

Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em

<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=221> (consultado em 08/08/13).

*Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Disponível em [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf) (consultado em 25/06/13).

Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação e Ciência. Disponível em

[http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=271&fileName=Apres\\_pisa\\_faro.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=271&fileName=Apres_pisa_faro.pdf) (consultado em 08/08/13).

*Marco Común Europeo de Referencia*. (2002). Instituto Cervantes. Disponível em

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (consultado em 30/09/13).

DGIDC/ME. (2010). *Metas aprendizagem - Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEII*.

Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metaspdeaprendizagem/metasp?area=41&level=6> (consultado em 30/09/13).

*Modelo de ley para el fomento de la lectura, el libro y las bibliotecas* (2011). Disponível em [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Modelo\\_Ley.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Modelo_Ley.pdf) (consultado em 29/09/13).

*Plan de Fomento de la Lectura*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponível em [www.mcu.es/libro/MC/PFL/Introduccion.html](http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/Introduccion.html) (consultado em 04/09/13).

*Planes Nacionales de Lectura en Iberoamérica*. In Redplanes – Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura. Disponível em [http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Portugal/2\\_PNL\\_resolucao.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Portugal/2_PNL_resolucao.pdf) (consultado em 18/09/13).

Ministério da Educação. (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º ciclo*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143> (consultado em 30/09/13)

## VI.

PACHECO, Luísa, (2012). *¡Ahora Español! 1* - Espanhol - Nivel 1 - 7.º Ano. Lisboa. Areal Editores.

MENDO, Susana, BERMEJO, Felipe, MORIANO, Beatriz e PINTO, Paula, (2012). *Mochila 7º ano* – Espanhol, Nivel 1, 3º ciclo do Ensino Básico. Lisboa. Santillana.

MOREIRA, Luísa, MEIRA, Suzana e PINO MORGÁDEZ, Manuel del, (2012). *Pasapalabra – 7º ano* Nivel 1. Lisboa. Porto Editora.

COSTA PINTO, Elisa, FONSECA, Paula e SARAIVA BAPTISTA, Vera, (2012). *Plural 12* - Português - 12.º Ano. Lisboa. Raiz Editora.

## ANEXO 1

### PLANIFICACIÓN

<b>Español</b>	<b>Año / Grupo: 7ºA</b>	<b>2º trimestre</b>	<b>Curso Académico: 2013/2014</b>
----------------	-------------------------	---------------------	-----------------------------------

<b>Objetivos de la escuela</b>	<b><u>A1 – ÉXITO ESCOLAR</u></b> <b>OP1</b> -Valorar el éxito escolar <b><u>A2 – EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA</u></b> <b>OP8</b> - Promover el cumplimiento del Reglamento Interno
--------------------------------	---

<b>Actividades de la lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva / lectora</li> <li>• Expresión oral / escrita</li> <li>• Interacción oral / escrita</li> <li>• Mediación oral</li> </ul>
---------------------------------	--

Unidad 4 – “A comer” – del manual <i>Mochila</i> de la editorial Santillana				Temporalización: 1 clase de 45 minutos + 2 bloques de 90 minutos	
Tema	Objetivos específicos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos culturales / socioculturales
♦ <b><u>La alimentación</u></b>	✓Trabajar con material auténtico (fuente de valores culturales y de riqueza lingüística) ✓Activar y repasar contenidos léxicos ya aprendidos en la unidad ✓Analizar la tipología de los textos narrativos y de los textos instructivos (la receta).	✓Pedir en un restaurante (sentido figurado). ✓Expresar gustos y preferencias. ✓Describir los alimentos a partir de nuestra percepción sensorial. ✓Expresar sorpresa o admiración. ✓Dar una opinión y valorar.	✓Refuerzo del presente de indicativo. ✓Repaso del verbo <i>gustar</i> y de otros verbos que tengan la misma estructura como <i>interesar, encantar, apetecer...</i> ✓Verbos más frecuentes en la cocina: tomar, preparar,	✓Vocabulario general relacionado con la unidad 4 – “A comer” del libro “Mochila”: ♦ las comidas del día (el desayuno, el almuerzo, la comida, la merienda, la cena); ♦ los alimentos (la carne, el pescado, las verduras, la fruta...); ♦ las bebidas (el agua, el zumo...); ♦ los recipientes y los utensilios de cocina y	✓Conocer y valorar algunos ilustradores / autores y las tendencias de la actual literatura infantil española, como el escritor / ilustrador catalán Lluís Farré. ✓Conocer colecciones españolas de literatura

Unidad 4 – “A comer” – del manual <i>Mochila</i> de la editorial Santillana				Temporalización: 1 clase de 45 minutos + 2 bloques de 90 minutos	
Tema	Objetivos específicos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos culturales / socioculturales
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crear alusiones a otras obras: referencias intertextuales de la tradición literaria.</li> <li>✓ Utilizar los elementos discursivos</li> <li>✓ Familiarizarse con el vocabulario coloquial del español.</li> <li>✓ Interpretar el sentido de una alegoría basada en la metáfora alimenticia (la alimentación real vs figurada)</li> <li>✓ Escribir una receta de cocina (en sentido figurado).</li> <li>✓ Conocer las características de un blog literario infantil.</li> <li>✓ Planificar y elaborar un menú librero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exponer y hablar sobre un tema (comida).</li> <li>✓ Presentar ideas para la creación de un menú librero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>desayunar, comer...)</li> <li>✓ Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i></li> <li>✓ Adverbios de cantidad: <i>mucho / bastante / poca / nada</i>.</li> <li>✓ <i>Muy/ mucho</i>.</li> <li>✓ Elementos de cohesión textual (<i>entonces, después, al final...</i>).</li> <li>✓ Adjetivos referentes al sabor, olor y textura de los alimentos (amargo, dulce, suave...)</li> <li>✓ Onomatopeyas: <i>slurp, ñam...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mesa (la taza, el vaso, los cubiertos...).</li> <li>✓ Vocabulario relacionado con la descripción de los alimentos a partir de nuestra percepción sensorial: (sabor) delicioso, asqueroso...; (olor) aromático, maloliente...; (textura) suave, áspera...</li> <li>✓ Léxico relacionado con los cuentos populares: una caperucita roja, un lobo feroz y malvado, un cazador valiente...</li> <li>✓ Sentimientos y estados de ánimo: <i>alegrarse, estar sorprendido, estar preocupado...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>infantil y juvenil como “El Barco de Vapor”.</li> <li>✓ Contactar con temas transversales del currículo (cultura, intercultural, multiculturalidad...)</li> <li>✓ Entrar en contacto con el fondo cultural de los textos.</li> <li>✓ Conocer algunas costumbres culturales y culinarias de los españoles.</li> <li>✓ Conocer expresiones españolas relacionadas con la comida.</li> </ul>
<b>Evaluación:</b> formativa; sumativa; autoevaluación ( <i>¿Podías comerte los libros a cucharadas?</i> - test sobre el tipo de lector) y heteroevaluación.					

### Desarrollo:

#### ✓ Explotación didáctica del libro *Comelibros* (fases de prelectura, lectura y poslectura)

◆ Proyección de la biografía del autor en la pizarra interactiva:

◆ Proyección de la portada y contraportada del libro en la pizarra interactiva = pasan a tener un papel narrativo que la profesora ha empezado antes de leer el texto:

En parejas, contestad en el cuaderno, a las siguientes cuestiones:

1. ♦ ¿Quiénes serán los personajes que aparecen en la ilustración?; ¿Qué sentimientos muestran sus caras?; ¿Quién puede ser la niña sentada en el sillón?; ¿Por qué todos estarán mirándola?
2. ♦ El título de este libro es una palabra compuesta por otras dos palabras, ¿cuáles son?; ¿Qué significa la nueva palabra que se forma?; ¿Quién será el “comelibros”?
3. ♦ ¿Qué elementos presentes en la ilustración se pueden relacionar con el título del libro?
4. ♦ ¿De qué creéis que va a tratar este libro?

Puesta en Común: los alumnos comparten sus respuestas con el grupo, con la ayuda de la profesora.

◆ Después de una primera lectura del cuento, la profesora realiza un sondeo oralmente, más o menos profundo, sobre la comprensión del cuento:

5. ♦ “Había una vez una niña con hambre”. Así comienza esta historia; pero el hambre de esta niña “no es un hambre cualquiera”. ¿Qué es un apetito insaciable?; ¿Qué significa tener hambre canina?
6. ♦ ¿Qué le recomienda su abuelo?
7. ♦ Cuando la niña comienza a saborear libros conoce:

- ♦ un océano infinito,
- ♦ una fiesta gorda en un castillo,
- ♦ a una niña de cabellos de oro,
- ♦ a una reina disfrazada que ofrece una manzana.

8. ♦ ¿Qué sucede en el océano? ¿Y en la fiesta?

9. ♦ ¿Conocéis a la niña de los cabellos de oro? ¿Quién es?

10. ♦ ¿Y a la reina disfrazada? ¿De qué cuento viene?

**Nota:** se intenta que el alumno relacione su conocimiento de los cuentos tradicionales con el cuento que se está trabajando (intertextualidad).

11. ♦ Observad con atención las ilustraciones de cada una de las historias que la niña conoce.

- ♦ ¿Qué diferencias encontráis?
- ♦ ¿Por qué el ilustrador y autor de este libro habrá hecho dibujos tan diferentes?

12. ♦ ¿Qué le sugiere el abuelo a la niña cuando se le acaban todos los libros?

13. ♦ ¿Por qué se siente tan feliz en una biblioteca?

14. ♦ ¿Qué supo un día la niña?

**Nota:** la profesora puede usar o no todas las preguntas.

◆ Sistematización en la pizarra de los organizadores de discurso presentes en este cuento. (Había una vez, un día, al día siguiente, entonces...). El grupo puede añadir otros conectores que conozca. Los alumnos lo registran en el cuaderno y hacen un esquema.

◆ Descodificación lectora de la metáfora digestiva (proyectada en la pizarra interactiva):

**“Oye, ¿tú has intentado comerte un libro alguna vez?”**

**“Esas pequeñas letras negras tenían un sabor realmente especial, distinto de todo lo que había probado nunca antes.”**

**Puesta en Común:** los alumnos comparten sus respuestas con el grupo, con la ayuda de la profesora (la niña se come los libros, pero en nuestras mentes sabemos que habla de lectores (devoradores de cuentos, historias, libros...). ¿De qué tenemos hambre? (el hambre intelectual = sentido figurado)

❖ de vacaciones

❖ de amor

❖ de bailar

**Otros ejemplos de metáfora a partir de la página 57 del manual:** “La naranja es un sol.”

“El chocolate es energía.”

“El pan es vida”.

✓ Entonces la metáfora es...

**...un juego de asociaciones**



◆ El autor utiliza el recurso intertextual, parodiando las obras de referencia lo cual supone la apelación de los lectores dentro de la literatura como fuera de ella.

◆ Juego "Adivina, adivinanza"

¿Queréis saber cómo se llama la protagonista del libro? Contestad a las siguientes preguntas, a partir de la proyección de imágenes:

1. + ¿Cómo se llama el chico que se encontró con cuarenta ladrones en una cueva?

\_\_\_\_\_ Í B \_\_\_\_\_ B \_\_\_\_\_

2. + ¿Cómo se llama el dueño de la lámpara maravillosa?

A \_\_\_\_\_ D \_\_\_\_\_  O

3. + ¿Los músicos de Bremen eran un perro, un asno, un pollo y un...

G  \_\_\_\_\_

+ Ahora escribe la letra en el recuadro de cada una de estas palabras y tendréis el nombre de la niña.

_____	_____	_____
-------	-------	-------

❖ Esta unidad sirve también para ver un tipo concreto de tipología textual (instrucciones y dentro de las instrucciones, la receta).

A partir del cuento de “La Caperucita Roja”, que todos conocen, los alumnos tienen que escribir una receta de cocina (en sentido figurado, con los ingredientes y el modo de preparación) – “**Para leerlo mejor**” – que sirve para comprender que la imaginación es un ingrediente imprescindible, sobre todo cuando trabajamos con la literatura infanto-juvenil. El tiempo verbal utilizado es el presente de indicativo, puesto que el imperativo aún no ha sido trabajado en clase.

Antes de escribir un texto instructivo es necesario reflexionar sobre los pasos a seguir para su elaboración. Por lo tanto la profesora hace la pregunta – ¿Por qué este título? Teniendo en cuenta el apartado “A la mesa en España y Portugal”, de la página 67 del libro del alumno, la profesora proyecta la página web [www.recetas.net](http://www.recetas.net). Los alumnos hacen listas en parejas sobre los ingredientes / los utensilios / los verbos... Así, se da un modelo válido y lo más auténtico posible.

Una vez que la profesora no quiere dar los ingredientes, es decir tienen que sugerirlos ellos, se puede poner algo como:

✓ 1 litro de...

✓ 1 kg. de...

✓ 25 gr. de...

✓ 1 cucharada de...

✓ 1 pedazo de...

✓ 1 pizca de...

✍ **Rincón de opinión: escritura de un comentario en un blog literario infantil**

**Vas a hacer un comentario para un blog sobre el libro que has leído, a partir de las siguientes instrucciones (la profesora se las dará):**

- ✓ Intenta emplear el vocabulario relacionado con tus gustos, con tu opinión.
- ✓ Si sabes más expresiones, ¡no dudes en utilizarlas!
- ✓ Debes usar el léxico que hemos visto en la unidad 4 – “A comer”- del libro del alumno.
- ✓ El comentario debe tener un máximo de **80 palabras**.

✍ **Elaboración de un menú librero, basado en la pág. 54 del libro *Comelibros* y basado en los contenidos trabajados en la unidad 4 – “A comer” del manual “Mochila” (de la página 56 a la página 69): “de primero...”, “de segundo...”, “de postre...”. Ya se ha hecho un menú para el comedor escolar, por lo que los alumnos ya tienen un modelo.**

❖ **Dinámica de clase: aplicar los procesos (generar ideas, organizar ideas, mejorar el estilo, autorrevisión, etc.) que se llevan a cabo en cada fase de composición (planificar, textualizar, revisar).**

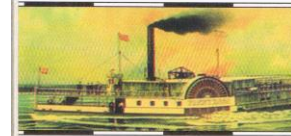
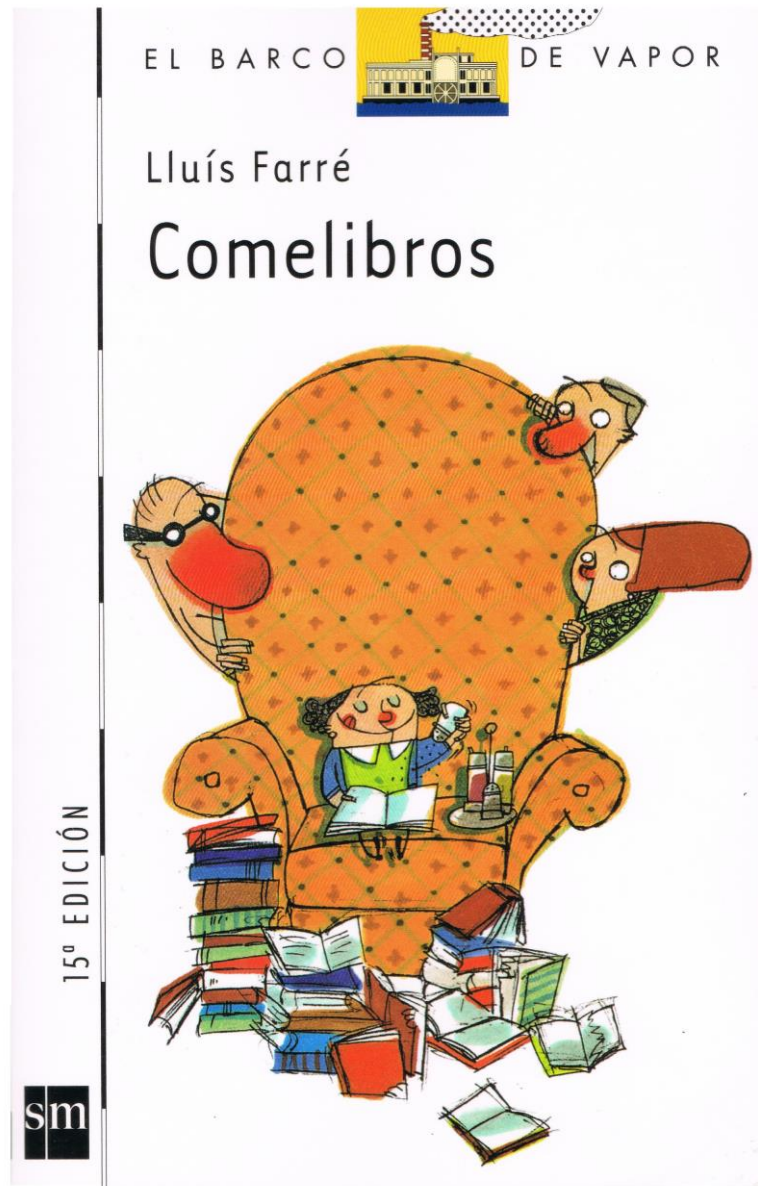
✓ En la biblioteca, la niña pudo elegir libros del menú para niños y para no tan niños. ¿Qué libros sugeriría el menú librero de una biblioteca dirigida por vosotros? ¿Tendría un plato del día? ¿Habría libros para morirse de risa y libros para gritar de miedo o para suspirar de amor? Escribid ese menú. Recordad que podéis utilizar el diccionario para aclarar dudas de vocabulario.

❖ **Actividades de revisión y relectura del texto**

- ✓ Corrección entre los alumnos: se intercambian los trabajos y se corrigen y evalúan entre ellos.
- ✓ La profesora selecciona tipos de errores que se han producido y anima al grupo a corregirlos entre todos.

❖ **Autoevaluación (test sobre el tipo de lector - *¿Podías comerte los libros a cucharadas?*)** – adaptado del artículo “Qué tipo de lector eres?”, publicado en septiembre de 2012, en el blog *Papeles Perdidos*, elaborado por el equipo de *Babelia*, el suplemento cultural del diario *EL País*.

## ANEXO 2



84   
Lluís Farré  
**COMELIBROS**

HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA CON UN HAMBRE INFINITA, TREMENDA. SU ESTÓMAGO ERA COMO UN POZO SIN FIN. POR ESO, UN DÍA SU ABUELO LE PROPUSO QUE SE COMIERA UN LIBRO, Y ESE DÍA...

LLUÍS FARRÉ (BARCELONA, 1970) TRABAJA COMO ILUSTRADOR Y ÚLTIMAMENTE ESCRIBE TAMBIÉN SUS PROPIOS TEXTOS.

**PRIMEROS LECTORES**

2 6 8 0 4

ISBN 978-84-348-7790-0



## **ANEXO 3**

### Receta - Para leerle mejor

*Ingredientes:*

- 1 caperucita roja
- 1 kg. de curiosidad
- 350 gr. de fantasía
- 1 mamá
- 1/2 kg. de pasteles
- 1 lobo feroz y malvado en camión
- 1 bosque peligroso
- 1 abuelita
- 1 cazador valiente
- 1 taza de creatividad
- 1 pizca de suspense
- misterio a gusto



**Preparación:**

1. Se echan todos los ingredientes en un recipiente alto y se bate con la batidora.
2. Cuando está todo bien batido, se vierte en un molde untado de fantasía y se mete al horno precalentado a 170-190°.
3. Se hornea durante 25 o 30 minutos, se saca del horno y se deja enfriar.
4. Se puede tomar con una taza de creatividad y ¡está riquísimo!



## ANEXO 4

### BLOG LITERARIO PARA NIÑOS Y JÓVENES

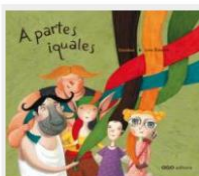
literatura infantil, ilustración y mediación lectora

INICIO PRELECTORES INFANTIL JUVENIL CEBRALOQUÍA LIBROS DE DARABUC SOBRE ESTE BLOG



## RINCÓN DE OPINIÓN

#### NOVEDAD PERSONAL: A PARTES IGUALES



A partes iguales (Darabuc & Lina Zulaute, OOO, 2012)

#### NOVEDAD PERSONAL: LA BRUJA HORRIPILARDA



La bruja Horripilarda (Darabuc y Juano O, Carambuco, 2011)

#### DISPONIBLE EN DESCARGA LIBRE: LIBRO DE BRUN



Libro de Brun (Darabuc y Manfred Salmon, Libro de Notas, 2011)

#### LIBROS DE DARABUC

- 'A partes iguales', entre los mejores álbumes de 2012, según Bienvenidos a la fiesta 7 01 2013
- 'Ojobrusco', en el catálogo del Centro Cultural de España en Santiago de Chile 4 01 2013
- '¿Tres han de ser?', recomendado para las bibliotecas escolares de Chile 1 01 2013
- 'A partes iguales', entre las sugerencias de Navidad de Luis Daniel González 28 12 2012

#### AMSTERDAM 1910

- En El gato azul prusia, "Cómo maquetar un álbum con In Design" 8 01 2013
- De una entrevista con Elena Horniga 6 01 2013
- Mónica Carretero presenta 'Los vestidos de mamá' en la librería Didáctica 19 12 2012
- Taller de ilustración con Roger Olmos 18 12 2012

#### DE NARRACIÓN ORAL: NOTICIAS DE CUENTISTAS, CUENTACUENTOS Y CUENTEROS

En esta sección, los lectores escriben comentarios y dejan su opinión sobre el libro *Comellibros*, de Lluís Farré. Presta atención a lo que dicen estos niños y luego explica qué piensas tú al respecto.



Queridos amigos,

*A mí esta historia me parece una tontería. ¿Quién va a creerse que una niña se come los libros? Se intoxicaría! No le recomendaré este libro a nadie.*

Pepe

Queridos lectores,

*A mí me encanta este libro porque cuenta una historia muy imaginativa. Lo de "comerse" los libros es una muy buena manera de expresar interés con el que la niña leía los cuentos. Me parece sencillamente genial.*

Margarita

Queridos lectores,

*Yo pienso que este libro es .....*

.....

*porque*

.....

*Por eso lo recomiendo a quien le guste*

.....

#### \*NUEVA DIRECCIÓN POSTAL\*

Desde el 1 de febrero tengo nueva dirección postal. Puedes consultarla en mi correo electrónico de gmail.com: darabuc @ gm...

#### TWITTER

- Properament, a Kalandraka-Hipòtesi, El somni d'en Mateu, de Leo Lionni <http://t.co/wcsdhx2L> 4 hours ago
- Interessant i amb els seus matissos: Perilla la xarxa de llibreries independents? [vilaweb.cat/noticia/407216...](http://vilaweb.cat/noticia/407216...) via @vilaweb 6 hours ago
- Dissabte, a la llibreria Al·lòs, us contaran Raspall, de Pere Calders, i dos contes de sempre. <http://t.co/boPQaACn> 6 hours ago

Follow @Darabuc

#### AVISOS DE ACTUALIZACIÓN POR CORREO-E

Introduce tu correo electrónico y luego revisa tu buzón.

Únete a otros 1.128 seguidores

.....

¡Susíbeme!

#### BUSCAR EN ESTE BLOG

.....

#### COMENTA CUANTO DESEES



Imagen de Nacho Gómez

#### COMENTARIOS MÁS RECIENTES

- Darabuc en Aquí no se fía (nadie de las recomendaciones de Navidad)
- Libros para Peques en 'Jule y los piratas patosos' y 'El capitán Barbaspin', de Cornelia Funke
- Libros para Peques en Aquí no se fía (nadie de las recomendaciones de Navidad)
- Darabuc en La mejor literatura infantil y juvenil de 2012, en Babelia
- Darabuc en Aquí no se fía (nadie de las recomendaciones de Navidad)
- Beatriz en 'Filo entra en acción', de Christine Nöstlinger
- Julio César Romano en Aquí no se



## ANEXO 5



### Tu menú librero

El gran chef se ha quedado en blanco, no recuerda los platos del menú de libros.  
Ayúdale sugiriendo títulos que tú conozcas y que te hayan gustado.

De primero, te recomiendo.....

.....

A mí me gusta mucho porque.....

.....

De segundo, puedes leer.....

.....

Te lo recomiendo porque.....

.....

De postre, te aconsejo que termines con.....

.....



## ANEXO 6



COLÉGIO DINIS DE MELO

*Amor magister est optimus*

### FICHA DE TRABALHO

LÍNGUA ESTRANGEIRA II – ESPANHOL

7º ANO

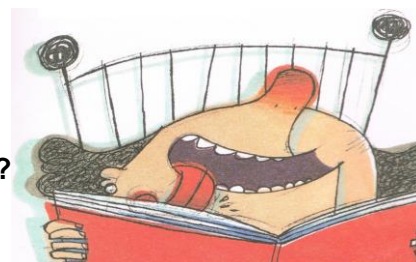
Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Autoevaluación

### Test sobre el tipo de lector

¿Podías comerte los libros a cucharadas?



 Esta guía de diagnóstico nos va a ayudar a descubrir el tipo de lector que llevamos dentro:

**El lector promiscuo:** empieza un libro y no duda en abandonarlo por otro. Así es su dieta lectora. No puede evitarlo. Le gusta demasiado leer y no sabe decir que no. ☐

**El lector cascarrabias:** voraz a la par que exigente. Nunca deja un libro a la mitad aunque no le guste nada y opine que el autor no sabe juntar dos frases seguidas con sentido. Suele lanzar el libro contra la pared. ☐

**El lector cronológico:** lento y constante. Se compra un libro, lo lee y vuelve a la librería a por otro. Es la antítesis del lector promiscuo. Sólo abandona un libro sin terminar de leerlo si tiene una razón de peso y ni con esas se libra de los remordimientos de conciencia. ☐



**El lector aniquilador:** siente pasión por los libros, los lleva a todas partes y, por eso, toda su biblioteca está formada por libros con las hojas sueltas, las cubiertas rotas y las páginas amarillentas. Quiere tanto a sus libros que ni se da cuenta de que les hace daño. ☐

**El lector ocupado I:** amante de los libros, entra a una librería y no puede evitar comprar varios ejemplares. Luego llega a casa y los coloca en una estantería o en la mesita de noche como si fueran una obra de arte. Pero está muy ocupado y tarda meses, años incluso, en abrir los libros y leerlos. Cuando lo hace, lamenta haber tardado tanto en leer esa maravillosa pieza literaria. ☐

**El lector ocupado II:** no le gusta leer, compra los libros para presumir. ☐

**El librófilo:** más que leer, le gustan los libros. Los viejos, por su olor, sus arrugas y sus páginas amarillentas, y los nuevos, por su olor, su frescura y su disponibilidad. ☐

**El anti-lector:** nunca lee libros porque son demasiado largos. ☐

**El espíritu libre:** dicese de un niño o de un joven que lee libros para adultos. Antaño esto era causa de sonrojo, pero ya no. La sociedad ha aceptado a estos espíritus libres que nunca han hecho caso de las estrictas categorías del mercado editorial. ☐

**El multi-tarea:** lee varios libros a la vez, confunde tramas y personajes, pero siempre los termina. ☐

**El lector somnoliento:** sólo tiene tiempo de leer cuando acaba el día, en la cama. Está comodísimo y el libro es fantástico, pero no consigue mantener los ojos abiertos y se despierta a las tres de la mañana para cerrar el libro y apagar la luz. ☐

**Fuente:** *¿Qué tipo de lector eres?* (texto adaptado) del blog *Papeles Perdidos* (04/02/2013)

